

2005

El trabajo colaborativo, una estrategia de aprendizaje en el salón de clase

Zermeño-Torres, María L.

Zermeño-Torres, M. L. (2005). El trabajo colaborativo, una estrategia de aprendizaje en el salón de clase. Trabajo de obtención de grado, Maestría en Educación y Procesos Cognoscitivos. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.

Enlace directo al documento: <http://hdl.handle.net/11117/3996>

Este documento obtenido del Repositorio Institucional del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente se pone a disposición general bajo los términos y condiciones de la siguiente licencia:
<http://quijote.biblio.iteso.mx/licencias/CC-BY-NC-ND-2.5-MX.pdf>

(El documento empieza en la siguiente página)

**INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS
SUPERIORES DE OCCIDENTE**

Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios de Nivel Superior según acuerdo
Secretarial 15018 publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de noviembre de
1976.

**DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y VALORES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y PROCESOS CONGNOSCITIVOS**



**EL TRABAJO COLABORATIVO, UNA ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE EN
EL SALÓN DE CLASE**

Tesis que para obtener el grado de Maestra en Educación y Procesos Cognoscitivos

Presenta

MARÍA DE LOURDES ZERMEÑO TORRES

Director de tesis: Mtra. **María Guadalupe Valdés**

Tlaquepaque, Jalisco, México, 2005

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I. PRIMEROS ENCUENTROS CON LA DOCENCIA	12
1.1 Experiencia inicial	12
1.2 Regreso a la docencia	14
CAPÍTULO II. MARCO METODOLÓGICO	25
2.1 Enfoque cualitativo - sociocrítico y los significados	25
2.2 Enfoque cualitativo - sociocrítico y el aprendizaje	26
2.3 Enfoque cualitativo - sociocrítico reflejo de la realidad	26
2.4 Enfoque cualitativo - sociocrítico y la reflexión intersubjetiva	27
2.5 La perspectiva teórica de la Investigación-Acción	28
2.6 Validez en estudios cualitativos	29
- Coherencia	29
- Consenso	30
- Utilidad instrumental	31
2.7 Proceso de la investigación	31
• Acercamiento al escenario	31
• Primera Fase: Reflexión	32
• Segunda Fase: Trabajo en campo	33
• Tercera Fase: Proceso de análisis de datos	37
2.8 Limitaciones del estudio	39
CAPÍTULO III. CARACTERIZACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE	41
3.1 Exigencia y flexibilidad	41
○ Tendencia al estilo paradójico entre la exigencia y la flexibilidad	41
○ Organiza y dirige	43

3.2 Hiperactividad	48
○ Activismo	48
○ El uso de recursos en apoyo al activismo	49
○ Retoma contenidos para reforzar aprendizaje	50
3.3 Protagonismo	51
○ Monopoliza la palabra	51
○ Explica conceptos	52
○ Ejemplifica	53
3.4 Apertura y franqueza	54
○ Relaciones cercanas con los alumnos	54
○ Retroalimentación de actividades	55

CAPÍTULO IV. RETOS Y ASPIRACIONES PARA LOGRAR EL CAMBIO 58

4.1 Descripción de lo que se pretende	61
4.2 Proyecto de intervención	64
¿Cómo?	65
- Diseño de unidades didácticas	65
- Uso del modelo de Aprendizaje Cooperativo	65
- Conformación de grupos interactivos	66
- Retroalimentación monitoreo y evaluación	67
- Autorregulación del docente	68
¿Dónde?	69
¿Cuándo?	70
4.3 Control de la acción	70
- El escenario de la acción	71
- El referente empírico	71
- Recolección de datos	76
- Análisis de los datos	78

CAPÍTULO V. FUNDAMENTOS TEÓRICOS 80

5.1 Plano sociocultural	80
5.2 Desarrollo cognoscitivo en la cooperación	82
5.3 Intersubjetividad y colaboración	84
5.4 Aprendizaje cooperativo	85
- Diálogo y cooperación	85
- Interacción cooperativa	87
- Estructura grupal	88
- Zona de desarrollo próximo y colaboración	91
- La heterogeneidad u homogeneidad en colaboración	93
- Construcción de significado en colaboración	93
- Rol del docente ante los grupos cooperativos	94
- Rol del estudiante en un grupo de aprendizaje cooperativo	96
- Preparación de los estudiantes que participan en aprendizaje cooperativo	98
- Ventajas del trabajo cooperativo	99
- Forma de organización de los grupos en el aprendizaje cooperativo	100
- Actividad preliminar a la implementación de las estrategias de aprendizaje cooperativo	101
- Estrategias de aprendizaje cooperativo	102
- La evaluación en grupos cooperativos	108
- Mitos del aprendizaje cooperativo	110
- Interrogantes del aprendizaje cooperativo	112
CAPÍTULO VI. RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN	114
6.1 Primera Fase: Acciones previas a la intervención	115
○ Organización en el aula	115
○ Estrategia de la organización del trabajo en grupos cooperativos	118
6.2 Segunda Fase: Acciones durante la intervención	120
○ Organización intra-aula	121

○ Mediación para hacer la relación con el objeto de estudio	122
○ Apoyo y asesoramiento para hacer el trabajo	129
○ Retroalimentación	133
○ Ambiente y seguimiento interno	135
6.3 Tercera Fase: Acciones posteriores a las sesiones de intervención	140
○ Asesoramiento individual	140
○ Cambio de planes	141
6.4 El punto de vista de los alumnos	142
○ Componentes básicos de los grupos cooperativos	142
○ Ventajas que los alumnos perciben del trabajo cooperativo	146
○ Procesos motivacionales	147
○ Procesos afectivo-relacionales	148
6.5 Problemas en los grupos cooperativos	148
CAPÍTULO VII. TRANSFORMACIÓN EN LA PRÁCTICA	152
○ Planeación	152
○ Organización	153
○ Utilización de recursos	153
○ Control del tiempo	154
○ Interacción en el aula	154
○ Ambiente interno del aula	156
○ Rol del docente y de los alumnos	157
○ Retroalimentación por parte de los alumnos	157
○ Conclusiones parciales	158
- Logros de la intervención	158
- Dificultades de la intervención	159
CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES GENERALES	162

IX. LISTA DE REFERENCIAS	168
ANEXOS	172
Anexo 1. Listado de dominios	I
Anexo 2. Taxonomía de dominios	II
Anexo 3. Esquema simple: Transformación de la práctica docente	XII
Anexo 4. Ejemplo de unidad didáctica	XIII
Anexo 5. Esquema ampliado: Transformación de la práctica docente, acciones previas a la intervención	XV
Anexo 6. Esquema ampliado: Transformación de la práctica docente, acciones durante la intervención	XVII
Anexo 7. Esquema ampliado: Transformación de la práctica docente acciones posteriores a la intervención	XIX
Anexo 8. Esquema: Visión del alumno a partir de la evaluación global	XX
Anexo 9. Esquema: Ventajas que los alumnos perciben el trabajo cooperativo	XXI
Anexo 10. Esquema: Problemas en los grupos cooperativos	XXII
Anexo 11. Esquema: Factores que cambian y permanecen en la práctica docente	XXIII

INTRODUCCIÓN

Desde el primer semestre de la Maestría en Educación y Procesos cognoscitivos quedó en claro que un propósito importante para todos los participantes en ese espacio de formación, tenía que ver con asumir una actitud de constante búsqueda a través del autocuestionamiento y la reflexión que ayudará a comprender el significado de la docencia desde su dimensión práctica; propósito que sin duda se intencionó semestre a semestre a través de actividades que permitían la confrontación, el cuestionamiento la crítica, y la reflexión. En la vida cotidiana en las aulas, el docente cuenta con pocas posibilidades y oportunidades para implicarse en un proceso activo de análisis y reflexión. Entre los factores que impiden la mirada crítica al quehacer están: la inercia del acontecer diario por la falta de tiempo, por la premura con la que se tienen que hacer las cosas, por la poca concentración y la escasa disposición que niega la oportunidad de hacer reflexión profunda y detenida de la profesión que se práctica.

El hábito de la reflexión, sin duda es una característica muy valiosa para todos los que están involucrados en los ambientes formales de educación. Shön (1988) considera que: “cuando un profesional experimenta muchas variaciones de un pequeño número de tipos de casos, es capaz de “practicar” su práctica... aprende qué buscar, y cómo responder a lo que encuentra”.

Cuando el docente rutiniza la práctica al grado de perder de vista las oportunidades que le permiten pensar en lo que está haciendo, está condenado a la reproducción acrítica de acciones que sólo perpetúan modelos anacrónicos a las necesidades de los alumnos y a los requerimientos de los nuevos tiempos; es la reflexión de la acción lo que permite dar nuevo sentido a situaciones de incertidumbre, respuesta a problemas que solo él, y nadie más que él puede experimentar (Shön, 1998).

La participación en la Maestría en Educación y Procesos Cognoscitivos, significó la posibilidad de estar en interacción con las nuevas corrientes educativas que a su vez ayudaron a tomar posiciones en las que la reflexión de la propia práctica resultó

imprescindible. Costa y Kallick (2000) han mostrado el papel de la voz interna y voz externa de la reflexión, en el autoconocimiento de la propia experiencia, en la resolución de problemas, y en el procesos de externalización con el otro; procesos que indudablemente ayudan a la expansión y al enriquecimiento del lenguaje interno.

El presente informe es el producto de un proceso de reflexión continua que durante dos años consecutivos, se intencionó desde las diferentes materias del plan de estudio del programa de formación ya aludido.

Llevar a cabo la reflexión sobre la práctica docente fue una experiencia que marcó y generó inquietudes que condujeron a momentos de malestar personal, por las confrontaciones, incomodidades, y cuestionamientos se sucedieron al recuperarla y analizarla.

Cada uno de los capítulos que integran este documento representa un espacio en el que se dieron acontecimientos que llevaron a reflexiones profundas y a acciones concretas de las que se hablará a continuación:

Capítulo I: Primeros encuentros con la docencia

Es un capítulo en el que se presenta una recuperación de la trayectoria docente; su construcción implicó retomar, recordar y volver a vivir momentos de la vida docente que se encontraban anidados en el pasado. Hacer el recorrido a través de los años para reconstruir el significado de la docencia, al reconocer hechos y eventos que configuraron el estilo docente fue un proceso importante porque además de valorar que la imitación a modelos de profesores fue muy significativa se pudo resignificar los momentos de pánico experimentados en los encuentros con los primeros grupos al encontrar una manera viable de interactuar con los estudiantes e intentar implementar distintas metodologías, ensayar y errar en las mismas. Sentir éxito y satisfacción por los resultados en los cursos que se impartían, y al mismo tiempo reconocer la falta de conocimientos pedagógicos durante los primeros encuentros con los grupos, son tan solo algunas experiencias que permitieron comprender y redimensionar la práctica en un contexto sociocultural más amplio.

En este mismo capítulo hace un reconocimiento explícito al papel de la Maestría en Educación y Procesos Cognoscitivos en la búsqueda de oportunidades para resolver situaciones inquietantes en la práctica docente, puesto que ese espacio de formación además de proporcionar las herramientas para observar con mirada analítica las situaciones educativas permitió la ubicación de áreas que se constituyeron en la plataforma del aprendizaje y desarrollo en la formación docente.

Capítulo II: Marco metodológico

En este capítulo se hace una presentación de los aspectos epistemológicos y metodológicos que permitieron conocer las situaciones educativas, describirlas, explicarlas y comprenderlas desde su estructura y contenido: este acercamiento puntual a la práctica, permitió la visualización de áreas concretas de mejora y por ende de acciones transformadoras.

Dos perspectivas epistemológicas fueron centrales en el proceso de indagación: cualitativo y sociocrítico, ya que a partir de sus principios y postulados se pudo entender la acción del docente-investigador en una realidad concreta (El salón de clase). Las características de cada una de estas perspectivas y la relación dialógica que se establece entre cada una de ellas se desarrollan en la primera parte del capítulo II.

Como parte importante de este capítulo se incluyen cuestiones relacionadas con la Investigación-Acción; por ser el marco que proporcionó la estructura puntual a partir de la cual fue posible el avance cíclico a través de los bucles: investigación – reflexión – acción – investigación.

En este mismo apartado se incluyen cuestiones relativas a la validez y confiabilidad del estudio. Los criterios utilizados: coherencia, consenso y utilidad instrumental, se explican en forma puntual.

En la parte final del capítulo II se comparte con el lector las tareas precisas del docente-investigador que permitieron conocer y caracterizar la práctica, y un rasgo característico de la Investigación-Acción que se relaciona con la demostración de la transformación y los resultados de la misma.

Capítulo III: Caracterización de la práctica docente

Capítulo que proyecta la imagen de docente; párrafos completos que hacen la descripción de las características y el estilo predominante en la enseñanza.

La configuración de una docencia en particular es el asunto central del capítulo; configuración que hizo posible obtener un estado de la cuestión en cuanto a la enseñanza y sus efectos en el aprendizaje de los alumnos.

La caracterización como retrato simbólico de una práctica proporcionó las bases para tomar decisiones respecto a las transformaciones que se debían intencionar y experimentar en una segunda etapa, o bucle de la Investigación-Acción.

Capítulo IV: Retos y aspiraciones para lograr el cambio

La necesidad de justificar y proyectar acción de cambio, no formaba parte del imaginario docente es el reconocimiento de dificultades y áreas de mejora lo que se convierte en la plataforma para diseñar dichas acciones. El proyecto de intervención y los constitutivos que lo delimitan es el asunto central del capítulo. Ahí se revisa y justifica la intervención de acuerdo al contexto de la acción, a las directrices del proceso de renovación curricular de la institución y a las tendencias actuales referentes a los procesos de enseñanza-aprendizaje centradas en el alumno.

El foco central del proyecto es la estrategia de aprendizaje en grupos cooperativos. A partir del trabajo colaborativo se enfatiza los procesos tendientes a desarrollar el pensamiento crítico, actitudes y disposiciones en los estudiantes.

Capítulo V: Fundamentos teóricos

La intervención de la práctica se sustenta en el enfoque sociocultural; sus principios y postulados teóricos ofrecieron un marco explicativo de gran potencial para entender las

diversas problemáticas asociadas a cuestiones educativas y a los aspectos del desarrollo en la interacción con los otros en un plano social.

El contenido del capítulo hace alusión a la relación de aspectos que intervienen en la cooperación y en el desarrollo cognoscitivo, el papel de compromiso y responsabilidad que implica al docente y a los estudiantes preocupados por la interacción social en el aula. Se plantea la importancia que juega la zona de desarrollo próximo, y la construcción de significados en colaboración, el papel determinante del contexto, de la socialización de los miembros en un grupo para encontrar maximizar el aprendizaje, alcanzar objetivos comunes y soluciones a problemas específicos.

En relación directa con los principios claves del enfoque sociocultural se presentan las condiciones, características, componentes, configuración y múltiples estrategias de los grupos cooperativos, además la advertencia de la utilización de esta estrategia considerada como valiosa, conveniente, novedosa y útil.

Un rasgo característico de la Investigación-Acción se relaciona con la demostración de la transformación y los resultados de la misma.

Capítulo VI: Resultados de la intervención

Este capítulo corresponde a la segunda caracterización que representa el resultado del trabajo en grupos cooperativos.

Las acciones de transformación del docente se centran primordialmente en el trabajo en pequeños grupos en colaboración: observar y recuperar su dinámica y funcionamiento hace posible que en este documento se compartan los resultados obtenidos a partir de esta experiencia a través de dos voces en particular: docente y alumnos.

En este mismo capítulo se incluye una descripción de los principales instrumentos utilizados para el control o evaluación de la acción.

Capítulo VII: ¿Transformación en la práctica?

Este capítulo se dedicó a la revisión las transformaciones que se hicieron en la práctica docente a partir del análisis de las dos caracterizaciones; se incluyen aspectos que prefiguran el cambio cualitativo entre ambas.

Se contemplan aspectos fundamentales para el docente que aparecen como indicativo peculiar en las dos caracterizaciones. A partir de la cuales reflexiona y toma conciencia de su papel como mediador en los grupos cooperativos: planeación, organización, utilización de recursos de apoyo, control del tiempo, interacción en el aula, el diálogo como elemento importante para propiciar ayuda y apoyo entre los mismos compañeros y el maestro, el cuidado de los roles del docente y de los integrantes de los equipos. Todo esto como parte de la planeación de objetivos académicos y de colaboración para mejorar el rendimiento en actividades cooperativas.

Un elemento valioso y diferente en este apartado es el de la revisión de las dificultades que surgieron en la intervención: factor importante y determinante para tomarse en cuenta en próximo proyecto de investigación.

VIII: Conclusiones

Esta es la última parte del documento en la que se plasma la reflexión final de de la recuperación de la práctica. Se mencionan aspectos y factores determinantes, resultantes de experiencias vividas que llevaron a construir afirmaciones basadas en situaciones de enseñanza y aprendizaje.

CAPÍTULO 1

PRIMEROS ENCUENTROS CON LA DOCENCIA

Este capítulo es una invitación y compromiso a favor de la reflexión consciente, sobre los resultados inesperados de las actividades en el aula para aprender a enseñar, comprometerse y responsabilizarse del propio desarrollo profesional, para hacer transformaciones y construir una comunidad de aprendizaje entre alumnos y maestros.

Cuatro son los periodos previos que anteceden la etapa seria y sistemática de reflexión sobre la práctica docente: la experiencia inicial frente a grupos; el retorno a las aulas después de ocho años; el cambio de institución educativa y, finalmente el más reciente; los últimos siete años de la carrera docente en el ITESO.

1.1 Experiencia inicial

Al salir de la licenciatura en 1975, la docente regresó a su tierra natal Chihuahua. Para ella retornar al lugar que había dejado cinco años atrás representó al mismo tiempo felicidad e incertidumbre. Un recién egresado de la carrera de Ciencias de la Comunicación no era fácil que encontrara un trabajo casi en ningún lado, sobre todo tomando en cuenta que ésta era muy nueva en el mercado laboral, y la razones que tenía como recién egresada eran patentes por su desubicación profesional. Pasaron algunos meses en los que realizó algunas tareas relacionadas con la carrera, que no representaban emoción ni trascendencia.

Un buen día, sin buscarlo ni esperarlo, la docente fue invitada a impartir una materia que formaba parte del nuevo plan de estudios de la licenciatura en Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de Chihuahua, invitación que recibió con gusto, aunque con cierta reserva. Reflexionó acerca del ofrecimiento, lo consideró, sobre todo tomando en cuenta que no tenía más opciones de trabajo, aceptó y se lanzó a la nueva aventura.

Ésta era la primera experiencia que tenía como docente, se requería una “experta en comunicación” que demostrara seguridad y conocimientos ante un grupo de estudiantes de octavo semestre de una carrera que no era su campo; Contaduría y Administración. Inexperta, temerosa,

insegura, pero con mucho ánimo e ilusión, inició el ciclo escolar. Con las incipientes herramientas que tenía se preparó e incursionó en dos campos distintos: uno muy nuevo; el de la docencia, y el otro conocido, pero no practicado; el campo de la Comunicación administrativa. Elaboró un programa basado en las peticiones especiales de los directivos de esta facultad cuyos temas y contenidos podían ser manejados conforme a su gusto y parecer. Le asignaron dos grupos: las sesiones con cada uno de ellos eran de cincuenta minutos, (que al inicio parecían de tres horas), era mucha la presión frente a grupos de cincuenta alumnos que en su mayoría eran varones, algunos mayores que la docente. El pánico escénico durante las primeras semanas de clases fue una experiencia que no ha podido olvidar.

Todavía recuerda las tardes enteras que pasaba estudiando para dar sus clases; reafirmó muchos conocimientos que durante la carrera habían pasado desapercibidos.

La metodología que utilizó, fue sin duda la que más había influido de manera singular en su vida como estudiante en la universidad, el ITESO, ésta era la experiencia de modelo más fresca y resiente de la que tenía memoria. Para cada una de las materias que cursó, impartía una clase magisterial por semana y los demás días, trabajo en seminarios. Eran grupos de diez estudiantes: exposiciones por parte de los alumnos en días determinados, y discusiones en grupo. Ese modelo lo implementó en sus clases. Tomó como apoyo varios libros especializados en comunicación administrativa, distribuyó temas y planeó tareas.

Esta experiencia inicial duró dos semestres en los que sufrió muchas inseguridades: no tuvo claro hacia dónde llevaría a los estudiantes, deseaba comunicarles experiencia laboral que no tenía; deseaba aclarar conceptos y situaciones que la docente no conocía con certeza. Pese a todas las condiciones no favorables, tenía mucho ánimo, motivación, ganas, placer de sentirse escuchada por los estudiantes, pero carecía de método, de técnicas, de conocimiento con respecto a las necesidades de los estudiantes, y de aspectos pedagógicos.

Pese a las condiciones y circunstancias por las que el docente pasaba, las distintas problemáticas en el salón de clase se fueron resolviendo poco a poco: la interacción con los estudiantes, la

forma de hacer preguntas, el uso del pizarrón. Todas las actividades que implementó siguieron el principio de ensayo, error e intuición.

Llegó el final de semestre y con él las evaluaciones del curso, para sorpresa de la maestra los alumnos se expresaban bien, aunque en algunos reactivos éstos expresaron haber captado sus inseguridades. Evaluó y consideró lo que hizo: pudo superar miedos frente a grupos, pudo hablar con fluidez, los discursos eran coherentes; tuvo contacto cercano con los estudiantes; encontró la manera de preparar clases sin tanta angustia, disminuyó miedos poco a poco, sintió satisfacción, pudo ver que los alumnos podían tener discusiones en grupos, expresaban sus dudas, sus escritos eran claros y finalmente consideró después de un año que llegó a gozar lo que entendía por docencia.

Durante ese periodo tuvo la oportunidad de ser convocada, en esa misma facultad a un curso denominado “Educación por objetivos”. Curso que fue interesante, que aclaró dudas con respecto al desarrollo del programa y distribución de contenidos, pero que no tuvo la oportunidad de implementar en un nuevo semestre. La carrera docente, ahora tan aparentemente satisfactoria se vio interrumpida abruptamente; hubo necesidad de trasladarse a trabajar a la Ciudad de México.

1.2 Regreso a la docencia, segundo periodo

Después de casi ocho años a la docente se le presentó la oportunidad de volver a las aulas, para ser profesora de materias de redacción y teorías de la Comunicación en una preparatoria particular. Aceptó de nuevo el reto aun sabiendo que estaba desconectada y desentrenada para esa actividad. Sabía lo que le esperaba, tener trato con adolescentes, grupos de treinta y cinco alumnas, solo mujeres.

La angustia que sintió la primera vez en las que se enfrentó a grupos había casi desaparecido, las circunstancias ahora eran diferentes; grupos de mujeres en plena etapa de formación en un colegio confesional con reglamentos rígidos, salones de clase con una estructura tradicional: tarima, butacas enfrente, prefecta de disciplina, psicóloga para asistir a las alumnas, director del plantel que tenía trato directo y continuo con cada profesor. En fin era una estructura de

institución educativa muy formal, parecida a la que ella vivió durante trece años de formación: preprimaria, primaria, secundaria y preparatoria. Hasta cierto punto se identificó con los métodos y exigencias que aplicaban. Era reto profesional aceptar esa oportunidad, y al mismo tiempo reencontrar un lugar en el que no costaría trabajo adaptarse, sus esquemas mentales y de comportamiento iban en esta línea. Aspecto que influyó de manera determinante para que permaneciera por siete años y medio en dicha institución educativa.

Recibió los programas de las distintas materias que impartiría, éstos venían de la UNAM, ya que la preparatoria en la que laboraba pertenecía a este sistema. Los revisó y analizó para ver la mejor forma de adaptarlos, de hacerlos suyos. De nuevo, las materias que impartiría serían nuevas para la docente, así que la etapa de concentración para estudiar los contenidos de cada programa dio inicio.

Recuerda vagamente que la institución obligaba a los profesores a tomar cursos de capacitación por año o semestre, ahora no vienen a la memoria sus nombres u objetivos de los mismos. Poco aprendió realmente de cada uno de éstos, ya que los contenidos que impartió, al menos en su caso, no llegaron al salón de clase.

Aplicó las técnicas de imitación o por intuición de modelos docentes que habían dado resultados en su última experiencia docente, y de acuerdo como se presentaban las circunstancias hacía adaptaciones. Encontró un método que ayudaba a sentirse segura, práctica, que no provocara angustias de sistematización de trabajo previo a la clase, para la corrección y retroalimentación de la cantidad enorme de tareas que tenía que revisar diariamente. Fijaba el objetivo del tema, preparaba con anticipación su clase, programaba en qué parte de la hora clase las estudiantes harían trabajo personal o en grupos, tipo de tareas, evaluaciones parciales y demás. Logró optimizar técnicas de exposición; cada semestre era mejor para dar sus clase, los contenidos ya los manejaban, tenía un banco de datos para exámenes y tareas, en fin logró un sistema de enseñanza cómodo, útil valorado por las alumnas.

Los resultados eran muy satisfactorios, no se complicaba en hacerse demasiados cuestionamientos o reflexión al respecto, constataba a partir de los exámenes que diseñaba que

las estudiantes respondían a lo que el docente preguntaba, los estándares de calidad y aprendizaje eran aceptables para que los alumnos aprendieran, obtenían buenos resultados. En las clases de redacción hacía participar a las estudiantes para que preguntaran lo que ella quería escuchar, hacían prácticas en clase, incluso las tareas para casa, les hacía memorizar verbos, sinónimos, reglas, hacían composiciones, ensayos. Las estudiantes llegaban a escribir de manera clara, precisa y coherente, no requerían más. Además de acuerdo como pasaban los semestres la tarea se le facilitó, la docente se volvió más experta en todos los aspectos.

En la materia en la que más implementó cambios e innovaciones era en la de teoría de Comunicación. Exposiciones orales por parte de las estudiantes, análisis de proyecciones de ciertos programas de televisión, de periódico. Ciertamente había una parte del curso que no se atrevió a cambiar, aspectos teóricos de la Comunicación en los que resultaba sumamente expositiva, no permitía preguntas, definitivamente no era su fuerte ni placer tocar esos aspectos.

Al final de los cursos hizo evaluaciones a los profesores y cubrió todos los requisitos: fue cumplida, estricta, reportaba que había aprendido lo que enseñaba, además la relación con sus estudiantes se daba sin problemas. En definitiva evaluaba y aceptaba como valioso un estilo docente tradicional, no exigía ni pretendía otro tipo de profesor. Ella misma aceptaba ese plan, sin cuestionar ni problematizar.

Pasaron siete años y medio y en esa actividad como docente y detectó los primeros síntomas de nivel de incompetencia. Llegó el momento en que le inquietó y preocupó tanta satisfacción, sin haber hecho mayores cambios; superó retos y ya no había más, ya no aprendía más; las tres materias que impartía ya estaban muy estructuradas, muy preparadas. Se presentó el momento de retirarse y hacer un alto en el camino.

Por esas fechas recibió una invitación para tomar un curso denominado Micro-enseñanza, en el que tuvo oportunidad de ser filmada y retroalimentada por parte de otros docentes de diferentes instituciones. Era la primera vez en que se exponía ante otros “expertos en docencia”, frente a un grupo simulado. Su público en ese momento, no era ya el de los adolescentes que hacían y creían en todo lo que ella decía, entonces las condiciones fueron diferentes y atractivas.

Ese curso la hizo reflexionar respecto a la falta de conocimientos pedagógicos y poca iniciativa para cambiar condiciones dentro de un salón de clase. Le movió realmente y le llevó a una situación de cambio que la orientó a aceptar su ingreso a una nueva institución educativa que presumía de métodos y técnicas de vanguardia. Decidió aceptar la invitación y formó parte del cuerpo de profesores de tiempo variable a nivel preparatoria.

Tercer periodo

Desde el momento en que la docente se integró a esa institución iniciaron procesos internos que le movieron para cuestionarse y retarse para una próxima experiencia. Aunque temerosa por la nueva etapa que iniciaba, decidió el reto e incursionó una vez más en el camino de la docencia.

Desde el inicio tuvo que adaptarse a muchas situaciones peculiares de las que aprendió sin mucha dificultad: por ejemplo uno de los requisitos de contratación, era impartir una clase modelo a un grupo regular de la preparatoria; experiencia que nunca había vivido, y realmente le aterraba, nunca antes había estado expuesta ante un grupo de profesores. Además le obligaban a tomar un curso de inducción, en el que se explicitaba el reglamento para los profesores; reglamento que tenía exigencias muy puntuales con respecto a la responsabilidad y rendimiento docente.

Por otro lado, la institución pedía a los docentes ceñirse al perfil que ésta exigía; tenían que lograr y pasar por una serie de cursos de capacitación semestre a semestre. Además, un aspecto muy curioso que en cierta manera ayudaba, sobre todo al docente que se iniciaba, y al mismo tiempo limitaba su papel en el aula; fue la forma uniforme en que los docentes debían seguir los contenidos del programa y de cada sesión. Éstos debían desempeñarse de manera efectiva, de acuerdo a estándares predeterminados con tiempos y movimientos dentro de un salón de clase: exámenes departamentales; visitas externas a las aulas por parte de otros profesores o directivos de la preparatoria.

En fin se dieron una serie de aspectos que nunca había experimentado que aceptó sin problematizarse, consideraba la experiencia valiosa, había mucho qué aprender. Era un

momento de su vida en que requería un cambio para sentir de nuevo las ganas de estar frente a un grupo, pero de manera muy distinta: “monitoreada por expertos en ese sistema educativo”.

El primer semestre le fueron asignados cuatro grupos: tres de Redacción y uno de Comunicación oral. De nuevo los contenidos de las materias y por supuesto de las técnicas de enseñanza eran diferentes en las que había tenido experiencias docentes anteriores. Le proporcionaron desde el inicio todos los materiales necesarios para el curso: programas desglosados de cada uno de los cursos; además los manuales de actividades diarias para el profesor, y para los estudiantes incluían la planeación entera de la clase; libro de texto, y antologías especiales.

Casi todo estaba dado, veía no tan difícil el papel que debía cumplir. Realmente la dificultad se presentaba cuando debía desarrollar habilidades para interpretar los manuales de procedimientos de cada materia y llegar a realizar un papel aceptable frente a sus estudiantes.

Los primeros meses resultaron un poco desconcertantes, ya que su metodología, como se había mencionado anteriormente era muy diferente. El control de los grupos se le empezó a salir de las manos, la cantidad de estudiantes era abrumadora, los contenidos que enseñaba no eran del todo conocidos, debía aplicar técnicas de enseñanza-aprendizaje distintas: en esta ocasión debía ser consciente del uso de la pregunta, de lograr que los estudiantes aplicaran habilidades del pensamiento, aun sin haberlas aprendido ella misma; de seguir “los procesos de aprendizaje” que también eran una novedad.

La docente tuvo que adaptarse a marchas forzadas a los requerimientos institucionales, los que le hicieron sentir insegura, cansada y poco motivada. Los contenidos y técnicas del curso de redacción no los conocía bien, la rebasaron, sufría grandes dudas que procuraba resolver con compañeras, pero su incomodidad fue más grande que la paciencia y las ganas de vencer el reto de desarrollar competencias en esa materia, así que finalizó el semestre, dejó los grupos de redacción y se concentró en la materia de Comunicación oral.

Esta materia le gustó mucho, se identificó con los contenidos y temas del programa, con los estudiantes que eran de semestres superiores de preparatoria, se llegó a sentir el placer de ser

docente, logró seguir los manuales de procedimiento que eran un reto, y no solo eso, sino pudo además tomar iniciativas y cambiar actividades que dictaba el manual de procedimientos; en fin fue una materia que le permitió tener ganas de cambiar la forma de dar sus clases.

Una experiencia que definitivamente le ayudó a cambiar sus conductas docentes, fue el tipo de cursos de capacitación que tomó en esa época. Éstos en su mayoría eran orientados para dotar a los profesores de habilidades, y poder mejorar y renovar sus prácticas docentes.

Algunos de los contenidos de esos cursos se puede decir que sí le ayudaron a lograr un cambio en su manera de impartir clases. Pudo adaptarse mejor al perfil que la misma institución requería. Lo que en estos aprendía era para lograr de alguna forma que su actividad en el aula se viera reflejada en las evaluaciones de los estudiantes.

Sin embargo, ahora la docente es consciente que en ningún momento estuvo cuestionada por saber cómo aprendían sus estudiantes, tenía la plena seguridad que de nuevo sus métodos eran efectivos, y eso bastaba. Sentía emoción al dar los cursos; las actividades que dictaba el manual de procedimientos cada día resultaban mejores, lograban cambios en ella y en los alumnos; ellos respondían a las exigencias que se les imponían. Imitó modelos de los mejores profesores compañeros del área en la que laboraba, y llegó a ser muy buena en reproducirlos, las recetas dieron excelentes resultados. Consideraba su experiencia exitosa de nuevo, llegó a dominar el sistema docente en el que se encontraba, superó retos y angustias, pero no llegó a la reflexión más profunda de interesarse por sus propios procesos, y los procesos de aprendizaje de sus estudiantes; quedaba todavía ahí ese bachecito del que no era consciente.

Otro tipo de experiencia docente que experimentó en esta institución, que dejó un aprendizaje muy positivo, fue un entrenamiento que no había vivido en experiencias docentes anteriores. Era una política obligatoria que cada semestre el aula de cada profesor fuera visitada por otros colegas, lo mismo que éste estuviera en otros salones de clase, previo aviso. El objetivo era retroalimentar la tarea docente del compañero, aportarle, compartir contenidos, técnicas; en una palabra, el salón de clase no era ya precisamente una caja negra en la que se daban procesos de enseñanza-aprendizaje que solo un profesor y sus estudiantes sabían lo que pasaba. De alguna

manera esta política, ayudaba a que el profesor no se sintiera solo en su tarea docente. Esta experiencia dio seguridad, más que intimidar. Había partes de la clase que podía compartir con colegas, ellos ayudaban con su retroalimentación, y ella hacía lo mismo cuando se presentaba la oportunidad.

Durante este periodo, también tuvo oportunidad de cursar algunas materias, vía satélite; cursos cuyo contenido y temática no marcaron en gran medida; tomó estos cursos casi únicamente para cubrir el número de horas de capacitación obligatorias por semestre. Se dio cuenta con esa experiencia que los aprendizajes y reflexiones más profundos que aportaba un curso era de manera presencial. Cada día éstos fueron escasos y finalmente nulos, los dejaron de impartir, y se llegó a imponer la moda vía satelital.

En esa época también tuvo la experiencia de impartir otro tipo de materias, diferentes a las del área de lenguaje. La experiencia resultó interesante y enriquecedora, sabía ya cómo arreglárselas para interpretar el contenido de los manuales de procedimientos de clase y de los programas de cada materia, y lo que es más importante, sabía cómo llevarlos al aula.

Pese a la cantidad y calidad de aprendizajes valiosos que adquirió en esta institución, la rutina le superó. Habían pasado cuatro años, en ese sistema ya era conocido, sabía como desenvolverse y obtener resultados positivos, pero por circunstancias especiales, llegó de nuevo el momento de voltear a otro lado y optar por un cambio.

Cuarto periodo

En esta ocasión el cambio le llevó hacia su alma mater: el ITESO. Institución en la que estudió y dejó muy buenos aprendizajes y recuerdos, hacía ya veinte años de esa experiencia. Ingresó como maestra de tiempo variable. Llegó a esta institución para impartir de nuevo la materia de Redacción y de Comunicación oral en las carreras de Ciencias de la Comunicación e Ingenierías en Sistemas Computacionales y Electrónica.

Inició con mucho ánimo, con mucha seguridad, sentía que tenía muchas herramientas que le ayudaban a desenvolverse de manera efectiva ante los grupos. El hecho de regresar a ser docente de universidad era otro reto que había quedado pendiente en su agenda.

En esta ocasión regresaba a ser docente, después de muchos años en el nivel de licenciatura. Hecho que no le intimidó, al contrario, pese a que era la primera vez que laboraba en esta institución, pudo tener mucha seguridad: sabía cómo organizar un curso de acuerdo a cierta metodología, sabía qué materiales utilizar, qué exigir a los alumnos.

La coordinadora de las materias de lenguaje le proporcionó el programa, y le dio libertad de llevar la clase. Fue entonces cuando sintió de nuevo libertad, y curiosamente regresó a su patrón docente de comportamiento anterior: desarrolló su manual de procedimientos como había aprendido. Las ventajas que había adquirido con este tipo de herramienta eran invaluable. Sabía que planear un curso con anticipación llevaba consigo muchas ventajas: plantear los objetivos de cada sesión, las actividades para llevar a cabo durante la clase, tomar tiempo de esas actividades, tipos de materiales que utilizaría, tareas, planeación del tipo de inicio y cierre de la misma.

Los primeros semestres como docente en el ITESO corrieron sin problemas ni angustias, el ritmo de esta institución era diferente, se daba más tiempo para vivir procesos de distinta índole. No se promovía la convivencia entre los docentes, es más, no se tenía comunicación entre ellos, las juntas eran esporádicas, cada profesor hacía con su curso lo que podía y sabía, no se exigían parámetros de enseñanza tan optimizados.

En ese entonces tomó algunos cursos del primer programa del diplomado en Desarrollo de Habilidades Académicas, que se impartían durante los periodos vacacionales. Asistió solo a unos cuantos, dos veranos, otro invierno, nada regular ni sistemático. Renovó y reforzó aspectos educativos muy importantes, sobre todo centrados en la atención al estudiante. Desafortunadamente, el número de cursos resultaron pocos para asimilar el material que veía en los mismos, además percibía esa actividad un poco desvinculada la experiencia de esos cursos, con lo que hacía en el salón de clase, no tenía seguimiento en el aula de lo que había adquirido en los mismos. Después el programa del Diplomado fue revisado, y finalmente suspendió la

asistencia a los mismos. A nadie se le tenía que reportar resultados de los cursos, nadie decía si las cosas iban bien o mal.

El tiempo pasó, siguió impartiendo contenta las distintas materias, implementó nuevas dinámicas, renovó lecturas, desarrolló materiales diferentes, pero continuó sin cuestionar lo que hacía como docente. Por ese entonces el ITESO llevó a cabo otros cambios, se organizó en departamentos y para ello debía preparar a su personal.

Esta transformación que se pedía por parte de la institución definitivamente influyó y determinó para que su actividad docente tuviera un vuelco. Además se presentó en ese momento la coyuntura de tomar la coordinación de los profesores de dos academias del Área de Expresión, Narrativa y Literatura: Comunicación escrita y Comunicación oral. Dicha actividad; su historia docente, y las necesidades contextuales dieron oportunidad de abrir muchos procesos personales y grupales. Exigía revisar qué hacía en sus cursos, y qué hacían los demás profesores del área con los suyos. Se empezaba a gestar el trabajo en equipo con seguimiento y con criterios unificados, el centro de la discusión eran los estudiantes: ¿Qué estaban haciendo los profesores de estas materias para que aprendieran los alumnos?

Las condiciones estaban dadas, cambios en la vida de la universidad, nuevas maneras de organización, nuevas exigencias. Llegó la inquietud y sobre todo el cuestionamiento de lo que se hacía como docente, requería estudiar, profundizar cómo hacer para lograr reflexionar acerca del papel activo del profesor. Si planteaban objetivos y fines de trabajo, debía de preguntarse para qué los hacía. Era tiempo de cuestionar las soluciones prefabricadas para solucionar problemas del aula, lo que había aprendido anteriormente. Fue necesario a partir de la experiencia, responsabilizarse de manera consciente de su desarrollo; hasta ese entonces había dejado de tener grandes cuestionamientos, la reflexión quedaba para otro momento.

Una maestría en Educación y Procesos Cognoscitivos, quizá podría solucionar las inquietudes que le brotaban conforme el contexto cambiara. Era el momento de orientar y profesionalizar de manera más seria la tarea como docente y como coordinadora. Requería ser consciente de las situaciones que se daban en el aula, que ya había supuesto como buenas y aceptables. Requería

investigar y saber cómo investigar qué fallas eran las que tenía en los procesos, en las interacciones con los estudiantes. Debía preguntar porqué hacía lo que hacía, ver lo que funcionaba y no funcionaba.

Además debía buscar herramientas que pudieran detonar procesos de enseñanza-aprendizaje de manera intencionada. Necesitaba estudiar, reflexionar la teoría y la práctica docente. Poder tener la oportunidad de hacer el estudio y revisión seria de fundamentos teóricos que podrían ser evaluados y adaptados a las necesidades y a la de los estudiantes. Gran oportunidad sería asimismo saber ver con atención las posibilidades de error de las acciones del docente y de los alumnos, ya llevaba mucho tiempo dejándose llevar por el espejismo de los “éxitos en el aula”.

Coyunturalmente en este momento en el que deseaba iniciar una maestría se dio la implementación del nuevo plan curricular en los programas de licenciatura en el ITESO (Propuestas ITESO, 2006, p.6), esto la obligó a ser más consciente y sobre todo operativa en los cambios que requería en la manera de “impartir una clase”. Ahora se exige que el aprendizaje se centre en el alumno, que dicho aprendizaje tuviera la característica de ser situado, significativo y que desarrollara competencias (2006, p.6). Alcanzaba a interpretar el significado de estos tres conceptos, pero requería la certeza de conocer cómo llevarían a cabo los procesos personales y de los estudiantes, para centrar todo en el alumno, requería saber el real significado de este supuesto. Así que hubo disposición para mover trámites e iniciar una nueva actividad de búsqueda, de reflexión de investigación de sus procesos de su práctica docente, que solo encontraría en la maestría que estaba cursando.

Una maestría que proporcionaría herramientas para afrontar y responder a los problemas con acción reflexiva que implicaba intuición emoción y pasión. Poder desarrollar el deseo activo de atender con plena conciencia las distintas posibilidades y alternativas de aprender; poner atención a más de un punto de vista, y tener la capacidad de reconocer los errores de las más férreas creencias. Además deseaba considerar las consecuencias a las que conducen las acciones, darse la oportunidad de preguntarse y descubrir porqué hace lo que se hace en el aula; más allá de la utilidad inmediata, y no conformarse solamente con el buen funcionamiento de lo que implementaba.

Quizá lo que más atrajo la atención y provocó tentación, al hacer la reflexión sobre los propios procesos, fue la posibilidad de que la actitud como docente la llevó necesariamente a tres consecuencias que implicaron considerable grado de responsabilidad: consecuencias personales: referentes a los efectos del propio ejercicio docente sobre los auto conceptos de los alumnos; consecuencias académicas: aquéllas que son efecto de la propia actividad docente sobre el desarrollo intelectual de los alumnos; y las consecuencias sociales y políticas: efectos del propio ejercicio docente sobre las oportunidades que se abrían para la vida de los alumnos.

No bastaba solamente conformarse por cubrir objetivos o metas fijadas por el mismo docente al iniciar el curso o los temas, sino poder reflexionar sobre los resultados inesperados de la actividad, ya aun en las mejores condiciones llegar a producir resultados imprevistos. Poder llegar a transformar la pregunta que acostumbradamente se había hecho, y vaya que de ello se había jactado en muchas ocasiones: _ ¿se han cubierto cabalmente los objetivos de clase; ahora deseaba cambiar esa pregunta y plantearla de otra manera: ¿los resultados de de la clase realmente le satisfacen?_

Finalmente un factor que le animó y convenció como docente reflexiva fue el compromiso a favor de la reflexión en cuanto a práctica social. Ya que le atrajo mucho la idea de construir una comunidad de aprendizaje de maestros en la que éstos se apoyaran y estimularan mutuamente. Desde este punto de vista consideró que era importante la estrategia para que se crearan las condiciones que permitieran el cambio institucional y social de la universidad en la que estaba laborando. Pensaba que el mundo del docente es generalmente solitario, y por tanto era necesario compartir y reflexionar comunitariamente para solventar fallas en el mismo, y dar elementos para corrección de las ajenas.

Era necesario, entrenarse seriamente en esta ardua misión: ser un docente investigador reflexivo, para incursionar en el camino de la toma de conciencia, de la acción, de la investigación reflexiva para aprender a enseñar, y comprometerse a responsabilizarse de su propio desarrollo profesional.

CAPÍTULO II

MARCO METODOLÓGICO

De acuerdo con los propósitos e intereses del estudio: explorar una situación educativa, describirla, explicarla, hasta comprenderla, para poderla transformar; se optó por utilizar los constructos de dos posturas epistemológicas: el enfoque cualitativo, y el enfoque sociocrítico; sus características ayudaron a orientar cada una de las acciones y/o decisiones en el proceso de la investigación.

Cabe aclarar que en cada fase, y de acuerdo a los distintos momentos se utilizaron diferentes rasgos de ambos enfoques. Por ejemplo, en la primera fase de la investigación se orientó a entender y comprender el funcionamiento del aula, el estilo docente, los constitutivos de la práctica, para así obtener una fotografía de las acciones e interacciones en el salón de clase. Las características del Cualitativo ofrecieron pautas, andamiajes que a su vez permitieron construir un diagnóstico situacional.

Este retrato descriptivo de la realidad estudiada, dio posibilidades para que se visualizaran acciones de cambio. La movilidad de creencias, y de estructuras en la cultura docente son intenciones importantes que postula el sociocrítico. Desde la intención de cambio, se retomaron algunos principios de ese enfoque o paradigma de investigación, mismos que en el desarrollo del presente escrito se especifican a mayor detalle.

A continuación se muestran algunas de las características de los enfoques cualitativo y sociocrítico que ayudarán a explicar las conductas adoptadas por el docente-investigador a partir de la observación de la propia práctica.

2.1 Enfoque cualitativo - sociocrítico y los significados

La decisión por articular características de ambos enfoques, radica en el aporte de conceptos, principios y posiciones que se complementaron para comprender mejor el fenómeno estudiado: el cualitativo ayudó a encontrar significados en las interacciones de los sujetos, a visualizar hasta qué punto las intervenciones docentes ayudaban a construir aprendizaje en los

estudiantes; el crítico, apoyado en el ejemplo anterior, proporcionó bases para concebir al aprendizaje como un proceso de interacción comunicativa y el papel del educador como facilitador del diálogo. Éste enfoque defiende un modelo de aprendizaje basado en un proceso comunicativo a través del cual los sujetos elaboran sus propios significados y construyen colectivamente la realidad (Ayuste y Flecha, 2003, p. 41).

2.2 Enfoque cualitativo - sociocrítico y el aprendizaje

La investigación sociocrítica, realiza un análisis crítico de las situaciones y procede progresivamente a cambios más amplios. También es práctica, ya que los resultados y percepciones desde la investigación no sólo tienen importancia teórica para el avance del conocimiento en el campo social, sino conducen a mejoras prácticas (2003, p. 39).

En el rol de docente-investigador y a partir de la observación de las acciones se estuvo en posibilidades de reconocer que una gran parte del tiempo de la clase se acaparaba la palabra, sin dar oportunidad a que los estudiantes participaran en la construcción conjunta del aprendizaje.

2.3 Enfoque cualitativo – sociocrítico reflejo de la realidad

El enfoque cualitativo no es manipulativo, es decir tiende a estudiar situaciones y objetos intactos, en el contexto de acción. Se observa, entrevista, graba, se hacen descripciones, interpretaciones y valoración a los grupos según su forma de ser. Desde esta postura el investigador tiene la capacidad para construir un texto en el que usa lenguaje expresivo, da lugar a la presencia de la voz de las acciones sociales en el texto, para compartir las cualidades que ha experimentado con quienes no estaban en el escenario observado. Se interesa en conocer el campo que investiga, atiende a lo concreto, se aproxima a él, lo estudia, identifica problemas, los reflexiona y reacciona frente a ellos (Eisner, 1998, p. 49-51).

La posibilidad de construir un texto con lenguaje expresivo, resultó interesante y enriquecedor, ya que a partir de los registros de observación se captaron expresiones del lenguaje, tal cual se dio en la situación del aula, se evitó el uso de metáforas y el lenguaje figurativo para lograr la posibilidad de verificación.

2.4 Enfoque cualitativo - sociocrítico y la reflexión intersubjetiva

La postura sociocrítica, se concentra en la reflexión y cuestionamiento de los propios planteamientos; en el proceso del diálogo intersubjetivo, en el que la persona puede cambiar sus emisiones, eliminando ciertos prejuicios y ciertas valoraciones preconcebidas gracias a la información y los instrumentos de análisis y reflexión, Ayuste y Flecha (2003, p.38). La metodología cualitativa se concentra en los datos sobre las percepciones de los actores desde dentro, a través de un proceso de profunda atención, de comprensión empática y de suspensión o ruptura de las preconcepciones sobre los tópicos objeto de discusión (Rodríguez, Gil Flores 1996, p. 33).

Definitivamente si no hay reflexión a partir de los hechos observados y descritos en las notas de campo, entonces no habrá oportunidad para transformar la acción, esa es la riqueza que proporciona el enfoque sociocrítico. Es necesario detenerse, observar, revalorar para llegar a obtener un cambio en la práctica educativa. Desde el momento que el docente se enfrenta a los hechos, que en ocasiones no es agradable, se inicia el diálogo intersubjetivo y reflexivo que permite encontrar maneras de cambiar las percepciones de sus actos.

La autorreflexión y diálogo interno del investigador, ayudó a ser consciente de los propios esquemas de pensamiento. El enfoque sociocrítico, en lo particular, desde su postura de “emancipación” permite hacer autoconciencia, reflexión acerca de las acciones y actos, en y desde la práctica. Ayuste y Flecha (2003, p. 39) mencionan en este sentido que, “se puede decir que hubo una liberación de ideas preconcebidas y de concepciones que considera suyas, pero que en realidad responden a experiencias e historia personal condicionadas por la educación, la familia, el estado la cultura y la religión”. Desde la postura del docente-investigador se pudo explicar a partir de la propia observación las conductas adoptadas en la propia práctica: educación de tipo tradicional casi durante toda su vida y esquemas rígidos en escuela y familia; ambas características dotaban de sentido al hacer, y por lo mismo no ayudaban a que se pudiera reflexionar y lograr un cambio para orientarse en el camino de la transformación propia porque constituían el “pensar habitual”.

Un objetivo de la educación se sitúa en crear las situaciones óptimas para que se dé el diálogo intersubjetivo, quizá no como sostiene la teoría sociocrítica, en “democracia e igualdad”, sino entre iguales: todas las personas, estudiantes y maestro pueden contribuir a que se den condiciones ideales de diálogo e interacción entre todas las personas: *“en clase se habla un lenguaje muy abierto y natural; la clase y maestra son dinámicas, todo resulta ameno; la maestra pregunta el porqué de los comentarios; se hacen explicaciones, la clase es cero aburrida; se realiza entre todos una lluvia de ideas, gracias a esa actividad se encontró un tema”* (Registro interno, 20/08/2003).

2.5 La perspectiva teórica de la Investigación-Acción

Lograr la transformación de las acciones requiere de un proceso sistemático y metódico: de directrices concretas que permitan avanzar en la comprensión de la situación para después intervenir. El avance cíclico en la comprensión, reflexión-acción facilita los constructos de la investigación-acción.

La investigación-acción enfatiza que el profesor, debe estar comprometido con su rol de investigador, y tener control sobre el proceso y los resultados de su indagación. Ser un observador participante crítico, es decir llegar a reflexionar seriamente a partir de los datos analizados, para lograr transformaciones constantes, lo que puede llevar a un nuevo problema de indagación. La investigación-acción es una práctica reflexiva que permite la autoevaluación, es posible evaluar las cualidades del “yo”, tal como se manifiestan en los actos, se vincula con rigor la reflexión y la acción (Latorre, 2002, pp. 24-26).

Lo cíclico del modelo de la investigación-acción brindó posibilidades y opciones para que desde la postura del docente-investigador se pudiera retomar la reflexión crítica y seria a partir de lo que se observó, y analizó, para optar por nueva reflexión y las transformaciones constantes. El proceso en espiral fue un camino que permitió sentir que se está vivo en el aula y que se pueden continuar cambios permanentes al través del tiempo.

El docente que hace investigación-acción sigue un proceso cíclico: propone una secuencia de acción: identificación del problema, elaboración de un diagnóstico situacional, propuesta de

una situación deseable: formulación de una hipótesis de acción; la medita, controla, fundamenta y la informa críticamente (Elliot, 1994, pp. 41-49).

Enseguida se expondrán algunas razones por las que el docente-investigador considera que el enfoque que cualitativo justifica su objetividad.

2.6 Validez en estudios cualitativos

Mucho se ha dudado de la validez y confiabilidad de la investigación cualitativa ya que ésta no busca leyes naturales eternas, universales e invariables, tampoco se concentra en fenómenos observables únicos susceptibles de medición, ni de análisis y control experimental. Por ello es pertinente en este momento que se hable de este aspecto, y se justifique su objetividad y validez científica:

Un criterio que se hace necesario incluir en este apartado es el valor de la verdad de un estudio cualitativo, aunque de acuerdo a Eisner (1998) “no hay prueba de la verdad definida de manera operacional que se pueda aplicar a una investigación o evaluación cualitativas, pero sí hay preguntas qué hacer y rasgos qué buscar y valorar”(p. 71).

El criterio de verdad alude a la confianza en la veracidad de los descubrimientos realizados en una investigación. Frente a la validez interna de la investigación, la credibilidad, la observación persistente de las realidades estudiadas llevan al investigador a comprender lo que es esencial o característico, diferenciándolo de lo que resulta anecdótico.

Para comprobar qué pasa en un texto, para hacerlo creíble son necesarios los siguientes rasgos: coherencia, consenso y utilidad instrumental. Esta investigación cubrió estos tres rasgos (1995, p.71).

Coherencia

Por ejemplo para lograr la coherencia en la primera etapa de esta investigación se recurrió a un número considerable de registros de observación y logran hacer confiables los datos. Se determinó la credibilidad de la narrativa cualitativa a partir de la coherencia de los mismos

datos que se presentan. Además hubo intercambios de opiniones con otros investigadores, compañeros de clase y maestros. Éstas permitieron hacer contrastes, preguntas y críticas útiles que ayudaron a reorientar el proceso de la investigación, y llegar a apoyar conclusiones válidas Eisner (1995, p.73). Es decir que para asegurar la validez y confiabilidad de la investigación se siguió el proceso de triangulación.

Para llevar a cabo una recolección de datos productiva, y no se perdiera la sensibilidad ante las actividades cotidianas, perspectiva hacia el lugar y los miembros del grupo fue necesario realizar la multiplicidad y cruce de información.

A partir de la triangulación de informantes y sujetos, el objeto visto desde diferentes perspectivas: se conoció y contrastó puntos de vista que se conjugaron en una misma circunstancia para aproximarse a un entendimiento profundo de la realidad que permitiera interpretaciones justificadas. Se utilizó para ello una triangulación en diferentes perspectivas y posiciones: observación y auto observación; registros de los observadores externos, diario de los estudiantes, y vidgrabaciones. Esto se hizo para obtener el máximo de información y realizar el diagnóstico de la situación. Se pretendía obtener información a partir de la entrevista con el maestro significativo y la autobiografía, para entender algunas de las acciones que se realizaban en clase que atendían al pasado y que pudieran tener relación con algunas de las conductas manifestadas en la práctica.

La triangulación de la información se justifica debido a que los procedimientos y técnicas de recolección de datos pueden adaptarse a los objetivos que se fija el investigador, un mismo procedimiento puede utilizarse para describir una situación (Rodríguez Gómez y Gil Flores 1996, p. 145). Con la triangulación, se pudo contrastar con los estudiantes la identificación e interpretación del problema.

Consenso

Posteriormente se llegó al consenso, “que no necesariamente implica verdad” (1996, p. 73), ya que el mismo docente-investigador, los profesores y colegas que acompañaron el proceso de esta etapa de la investigación estuvieron de acuerdo en que las interpretaciones del investigador

fueron consistentes con su propia experiencia y las evidencias presentadas, “es importante llegar a un consenso sobre la obra de uno, pero una vez que lo tenemos, no se debería pensar que hemos acaparado la verdad. Lo que se ha acaparado es el acuerdo” (Eisner, 1998, p.76).

Utilidad Instrumental

Asimismo a esta investigación se le dio utilidad instrumental: ayudó a entender la situación en el aula, sin esperar obtener un resultado específico en la observación. También se proporcionaron descripciones e interpretaciones que fueron más allá de la información de las notas de campo; a partir de las narraciones e interpretaciones se dio información acerca de las conductas del maestro.

2.7 Proceso de la investigación

A continuación se explicita el proceso de la investigación: vale la pena aclarar que se utilizó la propuesta de Elliot como un andamio para reportar e ilustrar las tareas, acciones y operaciones que ayudaron a caracterizar la práctica.

Acercamiento al escenario

El primer paso para lograr el acercamiento a las situaciones, sucesos que se daban en el aula fue seleccionar al grupo que se observaría; después se hizo la ruta crítica con respecto al número de sesiones y días en los que se haría la observación, asimismo se determinaron el número y momentos de las grabaciones, las sesiones de clase, y la selección de las personas a quienes se invitaría como observadores externos al aula. También se expuso y comentó con el grupo respecto a la actividad de investigación con el objetivo de lograr sensibilización por parte de los alumnos y pedir voluntarios para llevar a cabo la observación interna.

El proceso de investigación se organizó en tres fases: reflexión, trabajo en campo, y el proceso concerniente al análisis de los datos empíricos. Cada una de éstas a su vez incluyó tareas que dieron un reflejo de la situación observada.

Vale la pena aclarar que este proceso de investigación no fue lineal, sin embargo es necesaria la descripción del mismo para mayor comprensión de los datos que presenta el docente-investigador.

Primera Fase: Reflexión

La investigación-acción que lleva a cabo el docente-investigador es cíclica, y suele transformarse en espirales de acción que se inician con una reflexión. Esta fase es necesaria para repensar algún aspecto problemático de la práctica profesional, revisar nuestra práctica, identificar el problema que se desea mejorar, imaginar la solución, registrar lo que ocurre, llevar control de la acción, llegar a la acción estratégica, evaluar la acción modificada, reflexionarla y evaluar los resultados.

Para dar inicio a esta fase de reflexión, lo primero que se tuvo que hacer fue hacer selección del escenario a observar.

Selección del escenario

La observación directa se realizó a un grupo de primer semestre de Ciencias de la Comunicación, del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), universidad Jesuita en la ciudad de Guadalajara Jalisco. El lugar en el que se impartió este curso fue en el edificio M, salón 103, los días lunes y miércoles de 11:00 a 13:00 horas.

Tiempo

Este acercamiento metódico a la realidad social se hizo durante los meses de agosto a diciembre de 2003, periodo de un curso regular de la universidad.

Referente empírico

El grupo observado cursaba la materia de Comunicación Oral, integrado por 17 personas, pertenecientes a clase media y media alta. Conformado por ambos sexos, 11 mujeres y 5 varones cuya edad fluctuaban entre los 18 y 22 años, y el observador directo: el docente de este grupo.

Segunda Fase: Trabajo en campo

El trabajo en campo suele designarse como el periodo y el modo de la investigación dedicado a la recopilación y registro de datos, constituye una fase primordial y común en toda investigación.

Para llevar a cabo la recopilación y registro de datos empíricos se utilizaron las técnicas de observación y auto-observación como instrumentos, a continuación se explicará en qué consiste cada una de éstas.

Técnica: observación/auto-observación

En el proceso de recolección de datos, se experimentó un doble papel, el de observador participante, y el de auto-observador. Rodríguez y Gil Flores (1996, p.165), mencionan que la observación participante es uno de los procedimientos de observación más utilizados en la investigación cualitativa, definida ésta como un método interactivo de recolección de información que requiere una implicación del observador en los acontecimientos que se está observando. Desde el rol de docente se pudo estar en una posición desde adentro del endogrupo, las relaciones cotidianas con los alumnos favorecieron que no se experimentara la sensación de ser un intruso, sino uno más del grupo en cuestión; uno más que desde la posición de docente posibilitó que se desarrollaran relaciones estrechas y abiertas con cada uno de los alumnos. El papel de auto observador se relacionó con el propio análisis del comportamiento en las situaciones que se dieron en el salón de clase. Asumir el rol de observador participante, y auto-observación en forma, representó una ventaja ya que se pudo conocer desde dos perspectivas el significado de las experiencias y los elementos que ayudaron a identificar un problema.

Los procesos de observación de auto-observación, dependen del registro de notas precisas, completas y detalladas, para ello se hizo uso de diversos instrumentos que auxiliaron el proceso de recolección de datos empíricos. Éstos ayudaron a contrastar la descripción de la situación desde varios puntos de vista para llegar a explicar e interpretar la problemática.

A continuación se nombra y detalla el proceso de recolección a partir de cada uno de los instrumentos utilizados.

Registros de campo del observador

- Doce registros de observación de campo denominadas por Hubbard y Millar, (2000) “mentales”, registros que dieron insumos para la indagación. Éstos representaron más que un simple mirar de los datos que se observaron en el salón de clase, puesto que dan cuenta de la descripción detallada del contexto, de las acciones, interacciones, de sucesos vividos en el aula. Generalmente de manera inmediata después de la sesión de clase, una o dos horas posteriores se hacía el registro para procurar no olvidar detalles. El registro de las notas de campo se relaciona con una estrategia que dio agilidad y facilitó la descripción para que en forma posterior se llevara a cabo el análisis de los datos. Este registro se hizo utilizando dos columnas:

Después siguió el apoyo verbal de comparación y contraste. Igualmente pregunté que qué ejemplo me podían dar para este apoyo. Hablaron sobre dos universidades. Insistí que dieran el ejemplo de qué aspectos revisarían en una y qué en otra. Un alumno dijo, por ejemplo, de nuevo hubo silencio, yo les dije, qué aspectos de una universidad son parecidos y diferentes a otra? Ellos dijeron, bueno las instalaciones, la chavas, todos se rieron, y yo les dije que las chavas no es un elemento de una universidad, aunque puede ser el atractivo en un momento dado. Ellos dijeron las chavas del ITESO son la más bonitas de todas las universidades de Guadalajara, e insistí en que dieran ejemplos de otros aspectos con los que se puede comparar una universidad con otra. Entonces Jesús dijo, el nivel académico, las instalaciones, tipos de carrera. Yo afirmé y dije que también la orientación de los estudiantes.	El ambiente del salón de clase era muy agradable, todos los alumnos participaban. Entre broma y broma se identificaban y ejemplificaban por ellos mismos los diferentes apoyos verbales para utilizarse en un discurso.
--	---

En la del lado izquierdo de la página, se hizo la descripción de la situación detallada y sin censura, con un vocabulario que usaron en el salón, lo que el maestro y los alumnos hicieron, vieron o dijeron. Ésta se llevó a cabo inmediatamente después de observar a los alumnos. En la columna derecha se hicieron anotaciones breves del maestro: pensamientos, deseos, lo que ayuda o estorba en determinados momentos, metas pequeñas a las que se logra llegar en clase, etc, (2000).

La experiencia de escribir registros de campo se presentaba como algo novedoso, ya que nunca antes se había tenido la oportunidad de realizar esta experiencia. Hacer descripciones minuciosas a partir de la observación de un hecho o situación, sobre todo

al inicio de esta actividad no fue fácil. Sin embargo conforme se tuvo práctica se fueron afinando los registros hasta lograr incluir “detalles” que sucedieron en el aula. Paulatinamente las palabras fluyeron con mayor agilidad conforme la habilidad se desarrolló.

No obstante los logros que se tuvieron a partir de las prácticas constantes de elaboración de registros se identificaron errores técnicos en la organización de los datos. Podemos observar en la columna izquierda de la gráfica que se mostró, que la redacción del registro es continuo, es decir no se incluyó ningún señalamiento especial para indicar la voz del profesor o la voz de los alumnos, lo cual representó cierta dificultad y un poco de confusión a la hora de hacer el análisis de los datos.

Diario del maestro

- Once registros de diarios personales de cada una de las clases observadas. Éstos contienen un panorama del acontecer en el aula: en términos de las subjetividades del docente. Ahí se anotaron observaciones que difieren en formato y contenido a las descripciones que se hicieron en los registros de campo. por ejemplo: En el diario se plasmó información como la siguiente: “*el día de hoy de nuevo planeé demasiadas actividades; apresuré muchos a mis estudiantes*”; “*me confundí, no debí haber utilizado ese ejercicio por primera vez que ni yo entendía*”; “*ahora sí me alcanzó el tiempo para realizar todo lo que planeé, me sentí contenta y satisfecha*” (Diario del maestro, 09/2003). Esta información corresponde a una serie de datos que tienen relación directa con la subjetividad del docente: sentimientos, logros, frustraciones, actitudes que quiso y debió haber adoptado, percepciones, reflexiones, comentarios, cuestionamientos, en suma conversaciones con el propio yo, que registran acontecimientos significativos que no aparecen en los registros de campo.

Diario del alumno

- Diez registros de observadores como alumnos. Estudiantes del mismo grupo que fueron elegidos al azar para hacer la observación de la situación en el aula. A éstos se les pidió

describir lo que ahí sucedía, realizaban dos roles: fueron observadores, y alumnos que participaban eventualmente en las actividades con sus compañeros de clase.

La mayoría de este tipo de registros sí reflejó la situación en el aula, sin embargo se nota en algunos de ellos falta de concentración y compromiso por parte del observador. Hay registrados datos al vapor, inconclusos, frases cortas. Ejemplo de ello: *“La clase es muy amena. Todos los ojos bien abiertos. Algunas personas escribiendo apuntes. Niña mordiéndose las uñas. Niña rompiendo un papelito y guarda su chicle. Muchos movimientos. La maestra pregunta el porqué de los comentarios que dicen. Dinámica de una canción, de completar la letra de una canción”* (Registro observador interno, 08/2003). Cabe mencionar que hubo momentos durante la clase, en los que el docente observó que el alumno encargado del registro simplemente dejaba de tomar notas; cuando esto sucedía no hubo posibilidad para recordarle el rol que estaba asumiendo.

Registros del observador externo

- Tres registros de observadores externos que se llevaron a cabo por personas a las que se invitó para hacer la descripción de lo que sucedía en el salón de clase. Se les pidió concentrarse en las conductas de los participantes, alumnos y maestros, en todo lo que sucedía en el aula. Dichos observadores no participaron ni se comprometieron en los roles y el trabajo de grupo como miembros del mismo, se mantuvieron al margen, generalmente ubicados en la última fila del salón de clase es decir ocuparon un lugar en el que los estudiantes no se distrajeran con la presencia del mismo, alejados de la acción.

Videograbaciones

- Tres videograbaciones de ochenta minutos cada una. Herramienta que según Mckernan (1999), es casi indispensable para todos los que realizan estudios observacionales en entornos naturalistas. Estas grabaciones permitieron registrar imágenes auditivas y visuales; escuchar y ver quién habla en determinado momento y quién controla el cambio de tema, resultaron muy útiles para el análisis de datos, sobre todo para complementar y corroborar los datos recolectados desde los registros de campo.

Autobiografía

- Un profesor es una síntesis de muchos aprendizajes en su vida: familia, escuela, maestros significativos, compañeros profesores, es una conjunción de experiencias que ha reunido durante su existencia. La autobiografía resultó un instrumento que contiene datos valiosos que proporcionaron explicación a las conductas que el docente tuvo en el aula. Ruiz Olbuénaga (2003) menciona que: “la autobiografía presupone cierta proyección hacia el pasado, una retroproyección de significado que los hechos relatados con frecuencia no poseían para el propio sujeto actor. Es un instrumento revelador de los mecanismos de atribución de significado que el sujeto atribuye a su vida” (p.299). De hecho en la autobiografía se encontró que el docente encuentra explicación a muchas de sus conductas en el aula en su historia familiar y escolar.

Tercera fase: Proceso de análisis de datos

El siguiente paso a partir de la recolección de datos fue el concerniente al análisis de datos. En este se incluyen tareas básicas como son la reducción, la disposición de los mismos para llegar a las conclusiones.

Reducción de datos

Una vez recogida la información, el investigador realizó tres pasos:

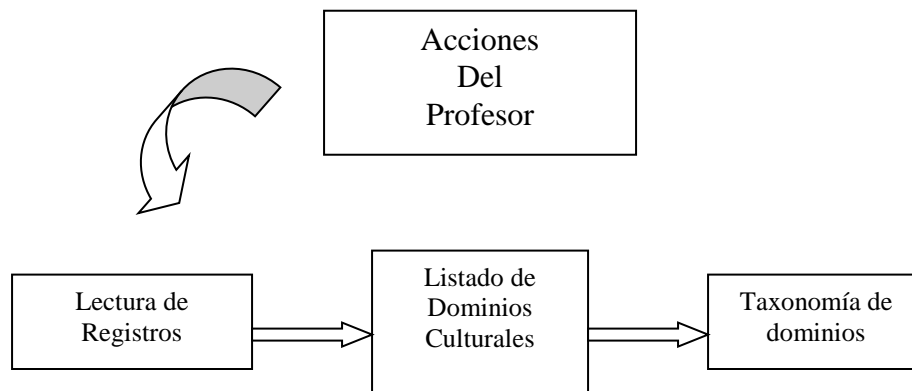
- El primero fue hacer una lectura detallada por párrafos o momentos de cada uno de los registros lo que Rodríguez Gómez y Gil Flores (1996, p.205), mencionan acerca de este proceso, “reducción de datos es hacer simplificación, selección de la información para hacerla manejable”. Fueron leídos los fragmentos que llamaron la atención, aunque no se tomaran en cuenta muchos otros, que bien pudieron haber sido interpretados.
- El segundo paso fue identificar las categorías de análisis para elaborar un listado de dominios de lo que el profesor hacía en clase. En el listado se mencionan alrededor de 25 dominios y los predominantes en éste fueron: reacciones emocionales, cronometría, interacción profesor – alumno, acciones administrativas, funciones maestro, tipos de preguntas, acciones pedagógicas, acciones alumnos, desplazamiento

del profesor, estado emocional alumnos-profesor. (Anexo 1) Una vez realizado el listado de dominios, entonces se codificaron los distintos fragmentos de observación.

- El tercero fue encontrar constantes o la recurrencia en cada uno de los registros, dentro de esos dominios, de acuerdo a criterios temáticos y a partir de ello se elaboró una taxonomía de dominios (Anexo 2), que de acuerdo con Rodríguez Gómez y Gil Flores (1966, p.229), son el conjunto de categorías relacionadas sobre la base de una relación semántica, pero a diferencia de los dominios, la taxonomía muestra la relación entre todos los términos incluidos.

La taxonomía elaborada resultó extensa, muy detallada lo cual ayudó a descubrir términos para relacionarlos.

A continuación se presentan la figura en la que se indican los pasos de las acciones que llevó a cabo la docente para elaborar la taxonomía de dominios, base para hacer la categorización de la primera caracterización.



Tomando como base la taxonomía de dominios culturales se identificaron en los registros cuatro patrones de comportamiento, y a su vez de cada uno de éstos surgieron subcategorías que ayudaron a explicar los mismos.

Cabe la pena mencionar que la primera aproximación de la caracterización sufrió algunos cambios ya que ésta resultaba confusa y un tanto desorganizada; hubo necesidad de hacer depuración de información, reorganizar partes, filtrar viñetas y lograr claridad en la exposición.

2.8 Limitaciones del estudio

- En los resultados de la primera caracterización no se indican las frecuencias en cada uno de los patrones de comportamiento. La ausencia u omisión se debe a que el modelo (Spradley) que se utilizó para el análisis de los datos empíricos no hace señalamiento explícito del uso de frecuencias y tabuladores para determinar cuantitativamente cada unidad de texto. La desventaja de no cuantificar patrones de comportamiento limita a los lectores a reconocer las tendencias que se manifiestan en una práctica en particular. La caracterización que se presenta incluye de manera global los constitutivos que se reconocen en la docencia sin especificar cuál de ellos tiene un predominio en particular.
- Los primeros registros que se obtuvieron a partir de la observación son genéricos, no muestran detalles puntuales de los sucesos en el aula. Estos registros corresponden a un paneo más que a un foco de atención. En aquellos momentos se requería tener un panorama completo de la acción docente, sin llegar a profundizar en tal o cual aspecto.
- Es importante advertir que los primeros registros se caracterizan por incluir a supuestos y reflexiones, elementos que durante el proceso se eliminan por comprender que corresponden a otra dimensión, ya que los registros deberían centrarse en el lenguaje de los hechos, al describirlos tal y como se mostraban en la realidad.
- Las circunstancias en las que se llevó a cabo el ciclo de la intervención de la práctica fue otro aspecto que se considera una limitante del presente estudio, las razones en las que se fundamenta esta consideración son las siguientes:

El tiempo disponible para la intervención, resultó limitado por dos cuestiones: por un lado el movimiento que se vivía en la universidad en relación a la renovación curricular, y por el otro la propia duración de un semestre escolar (16 semanas). El tipo de estrategia

elegido para lograr transformación en la práctica requería de un mayor número de semanas para poder cubrir dos aspectos: manejo suficiente de información teórica por parte del docente respecto al objeto de estudio (mientras se estudiaba, se hacía la aplicación, sin dar oportunidad a la asimilación completa de la misma); y preparación suficiente para sensibilizar a los estudiantes respecto a las exigencias que requiere la implementación seria de la estrategia de aprendizaje cooperativo.

Las características propias del curso de Comunicación oral (en el que el estudiante debe desarrollar competencias orales de manera individual) fue una limitante en tiempo, para probar el trabajo en grupos cooperativos, solamente se pudieron utilizar seis sesiones para aplicar la estrategia.

La falta de experiencia con el manejo de grupos, bajo otra modalidad de organización, influyó en la forma de manejar los conflictos que se sucedían en los pequeños grupos.

En conclusión la experiencia reflexiva a partir de la primera caracterización conduce al docente a tomar decisiones respecto a las conductas educativas que debía transformar, llegó a tener conciencia de que la metodología utilizada para propiciar el aprendizaje en sus estudiantes requería un cambio significativo, requería estructurar sus esquemas para lograr distintos resultados en la conformación de nuevos patrones de comportamiento, en la siguiente etapa de investigación-acción.

Corresponde ahora mostrar lo que fue posible rescatar de la primera aproximación de la experiencia de recuperación de la práctica docente.

CAPÍTULO III

CARACTERIZACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

A partir de la observación de sesiones de clase durante el primer semestre de la maestría y del respectivo análisis de los datos, se lograron identificar patrones que dan sello especial a la práctica: patrones que caracterizan y distinguen particularmente.

Estos patrones son básicamente cuatro: el primero es el que se refiere a la característica como maestra exigente y flexible al mismo tiempo. El segundo es la hiperactividad en el salón de clase, el tercero el papel protagónico, y el cuarto se podría decir, engloba todas las acciones: la apertura y franqueza que son características del docente.

3.1 Exigencia y flexibilidad

Un primer rasgo que resalta en el quehacer docente, es la exigencia que éste imprime en las acciones que se realizan en el aula. Es un patrón que hace distinguir las conductas docentes en diferentes momentos y para distintos fines.

Tendencia al estilo paradójico entre la exigencia y la flexibilidad (¿o laxitud?)

La docente suele tener la tendencia a cumplir las reglas institucionales, seguir el orden u organización de la clase: tomar lista todos los días, iniciar y finalizar la sesión a tiempo, cumplir con todas las partes del programa, pedir las tareas y siempre regresarlas corregidas la siguiente sesión y llevar control de calificaciones.

“Mi llegada al salón de clase fue muy a tiempo, sin embargo la llegada de los estudiantes no. Fueron llegando uno tras otro con cierta flojera y falta de ánimo. Pedí a uno de ellos que fuera por una videocastera, a otra estudiante le pedí que tomara el tiempo de exposición de los dos discursos que restaban de la clase anterior. Dispuse mis materiales sobre el escritorio. La alumna que faltaba por decir uno de los discursos preparó la computadora, le pedí el formato de evaluación para mí, y para los compañeros encargados para observarla. Tomé lista y dije al grupo que procuráramos iniciar ya, debido a innumerables actividades que teníamos para ese día”. (Diario de campo 3/11/03,p.3).

Estas acciones las considera relevantes, ya que los alumnos están en una etapa de formación, por lo que cree conveniente y necesario seguir los lineamientos que exige la institución en la que

labora; si ellos se ajustan a los reglamentos, entonces tiene la impresión de estar cumpliendo con la responsabilidad de docente, cree favorecer a esa formación que corresponde dirigir al menos los momentos en los que convive con los alumnos dentro de las aulas. En la experiencia educativa y familiar de la docente se le dio valor al seguimiento de las reglas, se buscaba crear hábitos, regular conductas para dar lugar al aprendizaje, educarse en un ambiente sano, de respeto y convivencia con los que le rodeaban. Pretender que los alumnos sigan normas establecidas parece congruente con su manera de ser y pensar, la educación de casa la continúa en las aulas en cierta manera.

Parte de la paradoja entre la flexibilidad y rigidez que le caracteriza es el conocimiento y conciencia acerca de la normatividad explícita en el reglamento, existe la tendencia a permitir que los estudiantes tomen ciertas libertades: introducir bebidas, comidas y golosinas al salón de clase, comerlas sin interrumpir o hacer escándalo, con discreción. Asimismo aplica las reglas de manera más flexible cuando observa que algún estudiante está somnoliento, generalmente les hace ver frente la falta de atención o dispersión, y les conduce a que busquen un remedio (beber “algo” para despertar o ir a darse una vuelta por ahí, distraerse de alguna manera para concentrarse en el aula).

En algunas notas de campo, y los registros proporcionadas por el observador externo, hace notar que algunos estudiantes llegan a clase después de la hora reglamentaria y el docente no manifiesta molestia, incluso algunas ocasiones éste deja la puerta abierta para que los que “llegan de prisa, retrasados y sin querer hacer ruido” puedan entrar sin problemas.

“Hasta ahora han salido solo 3 personas de la clase. Se pasa lista, Miguel me está hablando, algunos están comentando algunas cosas, revisan fotos. Beben agua, algunos se distraen. Alguien comienza a comer. Entran 3 compañeros. Entra una persona y otra sale”. (Diario de campo del 8/09/03, p.2).

Conforme ha ido pasando el tiempo se convirtió en una docente más laxa, sobre todo en cuestiones que consideraba no interferían en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Sí estricta, sobre todo en aquellos aspectos que sabe son parte de la formación que interesa en los estudiantes. Aplica criterio “abierto” para cumplir las reglas. A estas alturas de experiencia, relaja el reglamento en algunos momentos, esto le hace sentir bien porque sabe que los

estudiantes están en confianza, no pierden el respeto ante el profesor o por lo que se está haciendo; al final de cuentas si comen o no frituras en clase lo que interesa es que cumplan los objetivos, y en el mejor de los casos, que los estudiantes aprendan.

Otra faceta de su carácter exigente se observa cuando ésta lleva a cabo una dinámica, cualquiera que sea, no permite que los estudiantes la tomen a la ligera, hay turnos, hay tiempos destinados a realizarla y no da margen para que haya distracción. Si hay compromiso para que alguien haga algún tipo de presentación, es difícil convencerla de omitir o dilatar la clase.

O “La maestra pregunta a los alumnos que si leyeron las copias acerca de los contenidos de cada tipo de discurso, mencionó que el objetivo de ese día era ver las características de cada uno. Los alumnos de inmediato respondieron:

A“ No Lula, ahora no tenemos ganas de trabajar, por qué mejor no platicamos?, a ver cuéntenos qué hiciste el fin...

O La maestra se niega, bromea un poco con ellos, pero les dice que tienen que trabajar, que hay un objetivo específico por cumplir, les menciona que e ella no le gusta que se pierda el tiempo. Sigue sonriendo, les dice que si trabajan rápido y terminan pronto la actividad programada para ese día, al final de la clase, unos minutos antes de que termine, platicarán...” (Diario de observador externo, 8/09/2003).

Organiza y dirige

Parte de los patrones de comportamiento desde el marco de la exigencia, es organizar y dirigir para que los alumnos no se pierdan y puedan alcanzar los objetivos propuestos. En las clases hay una tendencia fuerte a nivelar y alinearlos a partir del rumbo que marcan los objetivos de aprendizaje.

El origen de este comportamiento se puede encontrar en los antecedentes escolares y familiares. En la autobiografía ella menciona que el colegio religioso en el que se dieron las primeras etapas de formación: primaria, secundaria y preparatoria, era muy tradicional con reglas muy rígidas. Además el seno familiar, igualmente estricto, las normas eran parte esencial de la educación, siempre hubo horas para, lugar para, y motivo para...

“Asistí a un colegio de religiosas. Ahí estudié preescolar, primaria, secundaria y preparatoria. Colegio de mujeres solamente...Las religiosas eran muy estrictas, su objetivo era formar mujeres integrales, bien educadas, informadas, centradas, prudentes, con criterio suficiente para formar familias cristianas”. (Autobiografía, p.2).

Organizar la clase desde los propósitos le ayudó para evitar la menor improvisación, ella cree fielmente que si el docente tiende a la planeación, a contemplar hacia dónde, cómo y en qué momento llegar a la meta propuesta, se evitará dispersión, rodeos o pérdidas de tiempo.

Existe alta tendencia a planificar y organizar todas las actividades que llevará a cabo en las diferentes sesiones, a guardar unidad y coherencia en cada una de ellas. En general, lo previsto se cumple casi sin modificaciones, cubre el programa y los contenidos del mismo de acuerdo a los objetivos planeados.

En casi todos los diarios de campo, hace notar que guarda unidad con mayor o menor cantidad de actividades o dinámicas, el hilo conductor, el objetivo planeado con anticipación de cada una de éstas, lo sigue sin desviaciones.

“Puedo decir que casi todas las actividades se cubrieron, excepto la proyección de tres láminas... tuve que implementar pasar en frente de cada estudiante para reforzar... En conclusión todas las actividades que planeé las pude realizar... Logré buena inducción, el desarrollo sin tropiezos... o tiempos recortados al final, hacía mucho tiempo que no había podido hacerlo, pude proyectar un cortometraje que finalmente se vio completo, y lo que es más, logré hacer la retroalimentación necesaria para cubrir el objetivo de esta actividad”. (Diario del maestro 20/08/03, p.4).

Hay una tendencia por plantear o comunicar a los alumnos los objetivos de la clase desde el comienzo de la misma. Esta acción la considera importante, y sobre todo orientadora: desde el inicio, sabe hacia dónde pretende llegar, tiene claridad en lo que hará para ambas partes, los tiempos los mide de acuerdo a la consecución de esos objetivos, tiene cuidado con la aplicación de cada dinámica para darle unidad y coherencia al tema.

“Saludé, tomé lista, esperé a que los estudiantes se terminaran de acomodar e inicié la clase. Primero mencioné el objetivo de la sesión de ese día: “revisar los elementos que constituyen el pralenguaje verbal para reconocerlos, identificarlos, hacer descripciones de voces, para después hacer el manejo correcto de los mismos” (Diario de campo 25/08/03, p.1).

El origen de esta acción de compartir el objetivo, que por cierto, no viene mencionado explícitamente en ninguno de los datos de campo, sino en la autobiografía, es debido a que en una de las instituciones en la que prestó servicios como docente le dejó huella, eran formas “diferentes de dar clases” que hasta ese momento conocía, dicha institución fue el Tecnológico de Monterrey a nivel preparatoria. Ahí se exigía como requisito institucional que cada profesor

tomara cierto número de horas de capacitación por semestre, y alguno de esos cursos le dejó el hábito de explicitar el objetivo de cada una de las clases.

Uno de los estándares educativos de la institución ya mencionada era precisamente que todo profesor al iniciar o terminar su sesión, (de acuerdo a la dinámica) mencionara o apuntara en el pizarrón el objetivo. Este hábito la convenció, lo internalizó, le encontró sentido y vio resultados en la claridad de lo que hacía en clase. Desde este aprendizaje, esta acción forma parte de esa planeación organizada que descubrió en la caracterización.

Proporciona indicaciones precisas

Para reafirmar la organización y dirección en clase da explicaciones y aclara los turnos y tiempos precisos de las diversas exposiciones frente a grupo. Cada estudiante debe tener su tiempo y turno de participación de acuerdo a lo estipulado en el plan de clase, de esa manera no se pierde el tiempo en actividades desorganizadas.

Suele utilizar diferentes maneras y formas para dar a conocer la participación de los alumnos en las actividades de clase: lo que se tiene que hacer en un tiempo determinado, qué, quiénes y en qué momento preciso es pertinente hacerlo. Todos estos indicativos reafirman la idea del tipo de dirección que ejerce desde la docencia:

“Dirigí mi mirada a la alumna que le tocó el turno, la invité a obtener un pequeño papel, en el que había escrito con anticipación a la clase, los posibles temas, situaciones concretas para exponer... Le indiqué que lo preparara, mientras tanto se nombraría a otro estudiante para que también él tuviera la oportunidad de preparar su tema por unos minutos.

A esa misma alumna le pedí que dijera otro número. Encontré el número correspondiente en la lista, de igual manera di a escoger un tema de los que tenía en el sobre, lo sacó, leyó y también compartió con sus compañeros contiguos...” (Diario de campo, Video No. 3, 22/09/03, p.2).

Controla el tiempo durante la clase

Resaltan en las notas de campo la medición de los “tiempos y movimientos”. Se nota un afán insistente de parte del docente en medir el tiempo durante los 100 minutos de cada sesión. Todos los momentos son importantes para ser aprovechados en pos de la consecución de los objetivos. Con marcación de tiempos determinados procura el equilibrio. Resulta importante no dejar nada fuera de la planeación original que tenía previa a la clase. Considera necesario seguir el orden

para no tener la sensación de haber perdido el tiempo, y no haber podido lograr lo que planeó. Los ambientes de trabajo en los que se ha desenvuelto reforzaron este comportamiento. Ciertamente tiene convencimiento y satisfacción en practicarlos; ya que puede ver los beneficios y resultados que brinda la práctica de estos hábitos:

“La maestra insistió en que era necesario que a partir del tema que les diera pensar los alumnos una introducción, desarrollo y conclusión para sus discursos; éstos tendrían una duración de 2 minutos. A otra alumna le pidió el favor de tomar el tiempo. La maestra llevó tres cartulinas en las que se marcaba: un minuto para la primera, uno con cuarenta y cinco minutos para la segunda y para la última dos minutos. Dio instrucciones a los alumnos que conforme transcurriera el tiempo marcaran a sus compañeros los minutos recorridos...preparó su cronómetro.” (Registro de observador externo 22/09/03, p.2).

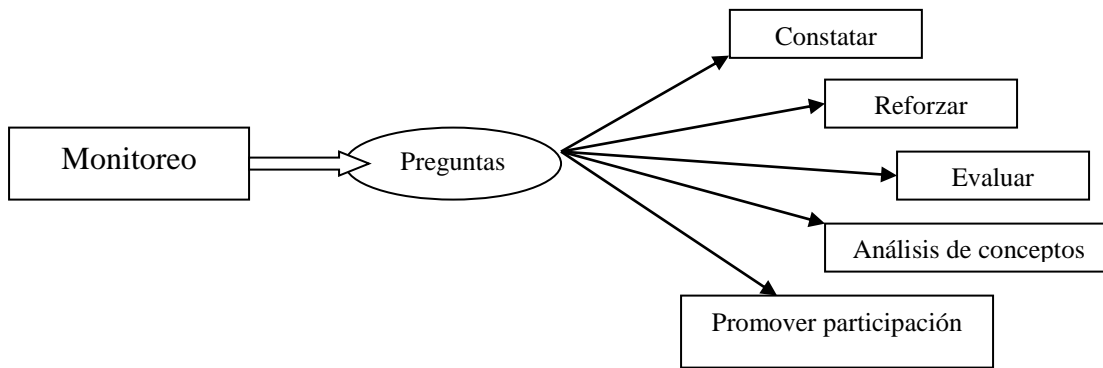
La educación en casa y escuela durante los primeros años marcaron para todas las actividades que realiza en la vida.

Considera que planear “todo” lo que hace, o tener cierto control sobre lo que se va a hacer, lo aprendió sobre todo de su padre; él consideraba que el tiempo era oro y que había que hacer las cosas en el momento, no dejarlas para después. “Cada cosa a su tiempo, y cada cosa en su lugar”, solía decir. Si se realizan los “pendientes” en el momento inmediato, entonces se tendrá oportunidad para hacer otras actividades, incluso oportunidad para planear y resolver imprevistos.

Monitorea el aprendizaje de los alumnos

Otra caracterización de la práctica docente se ve manifiesta en la constante dirección de los sucesos que ésta da en el aula, por ejemplo, el cien por ciento del tiempo que pasa con los estudiantes está al pendiente y expresa la necesidad de sentirse responsable de su aprendizaje.

Esa responsabilidad la proyecta a partir de las preguntas que hace con distinto fin. Por ejemplo en la siguiente figura se presentan: pregunta para constatar, reforzar y evaluar los contenidos de clase revisados con anterioridad, para hacer análisis de conceptos, y al mismo tiempo para promover la participación de los alumnos. Esta es una forma de saber qué se comprendió, qué hace falta revisar para de alguna manera reafianzar el aprendizaje, si la maestra no pregunta, siente que no está en contacto con el grupo, que pierde ese elemento directivo que le caracteriza.



Aun dentro de la misma dinámica de la clase, procura después de haber visto un aspecto del tema del día, hacer repasos de algún contenido que revisó. Es una forma de constatar que los estudiantes están ahí, que están activos.

“Mucha interacción de Lourdes con los alumnos y gran participación de ellos. (p.2). Ella los interrumpe para comentar su lectura con los alumnos, ellos participan. Se comentan los avances y las características positivas de la lectura oral, un poco las negativas”. (Registro de observador externo 8/09/03, p.3).

Es muy enriquecedor en definitiva hacer un análisis profundo de la práctica educativa, eso permitió ver el cúmulo de características que forman parte de comportamientos. Nunca antes había hecho el ejercicio de escribir acerca de las características buscándoles explicación y razón de ser, es curioso que la maestra se vea descrita como una persona exigente y flexible al mismo tiempo, características que en distintas circunstancias le han dado tanto satisfacciones como dolores de cabeza.

Reconoce que vive en un mundo en el que interactúa con los demás y debe en una gran mayoría de momentos adaptarse a las circunstancias, obviamente si desea que las cosas salgan como ella quiere.

El paso del tiempo le ha dado sabiduría para relajar su lado exigente: ha llegado a preguntarse en ocasiones, sobre todo al final de un curso, ¿qué fue lo que se logró con esa dosis de exigencia? ¿darse satisfacción a sí misma? Si lo que trata es obtener resultados positivos de todos los que están involucrados en las acciones educativas, ¿valdrá la pena demostrar que en clase se busca el

cumplimiento pese a las circunstancias? Qué bueno y qué maravilloso que se planifique, guíe los pasos sobre planes pensados y reflexionados, y que se trate de seguir un orden que dé seguridad sobre el actuar, pero resulta que el papel docente es para formar sí, a partir de la comprensión y respeto al espacio de los demás.

3.2 Hiperactividad

Un segundo patrón que forma parte de la caracterización es ser “hiperactiva” en la clase. Entendiéndose por este término el sinónimo de “ritmo rápido en la actividad”, quizá más veloz que lo necesario, trata de mantener dinámico al grupo y hacer que se lleven a cabo varias actividades en una sola sesión de clase.

Activismo

Este aspecto hiperactivo se ve en el desarrollo de distintas dinámicas. Existe clara preocupación de parte del docente en insistir cambiar constantemente el estímulo de los estudiantes, mucho activismo durante la clase. Procura implementar diversas formas de abordar los contenidos, y así cubrir los objetivos del curso de distintas maneras. Realmente esto le provoca gusto y satisfacción y le hace sentir con energía, con deseo de que los estudiantes reconozcan que la clase no es una de “esas” en la que se da tiempo para dormir.

“Pedí a los estudiantes que pensarán en una voz que fuera de su agrado... Pregunté que cuáles eran las razones por las que consideraban que les gustaba esa voz...(p.1). Mientras se daban los aspectos, éstos se apuntaban en el pizarrón...Yo preparaba el nuevo material de audio que mostraría a los estudiantes...(p.2). Mientras los estudiantes escuchaban... preparaba el proyector de acetatos que utilizaría al término de esta actividad... La cinta finalizó, pedía a los estudiantes que me dijeran las características de la voz que se había escuchado... Apunté en el pizarrón todas esas características...(p.4). Al dar término a esta actividad hice la proyección de algunas láminas del concepto paralenguaje. Encendimos la luz y revisamos los signos de puntuación... Aclaraciones sobre la tarea. Pedí... que sacaran las copias de los ejercicios de pronunciación... se llevaría a cabo la práctica del uso de los signos de puntuación...Práctica del tipo de entonación en una pregunta...Posteriormente vino la siguiente dinámica: práctica de lectura oral frente al grupo...Retroalimentación del tipo de lectura. Modelaje de algunas grabaciones, dramatizaciones realizadas por estudiantes de otros semestres. Análisis de las mismas. La clase se terminó, no hubo oportunidad de dar el cierre...” (Diario de campo 25/08/03, pp.5-6).

Haciendo un análisis de lo “bueno” que pudiera parecer una sesión como las que se mostró, cabe aclarar que en ocasiones el ritmo de estas clases lo sigue solo el profesor y escasos

estudiantes que pueden llevar esa velocidad de captación. Otros, en definitiva no están en la misma sintonía.

Ante esta situación reconoce los inconvenientes de tanta actividad, sin antes cerciorarse de los aprendizajes de los educandos. Dice que sería conveniente hacer revisión de las mismas para cada una de las sesiones, y que éstas permitieran espacios de aprendizaje y desarrollo en todos los educandos, no dejarse llevar por el activismo y los resultados en términos de aprendizaje.

Se reconoce un tanto de impaciencia en la docente, esto lo refleja en el activismo en el que involucra a los alumnos. Siempre los reforzó positivamente para realizar las cosas con algo de velocidad, sin embargo, y paradójicamente pide que a ella se le dé tiempo suficiente para aprender.

El uso de recursos en apoyo al activismo

Una etapa de la vida del docente en la que recuerda haber recibido dosis de entrenamiento significativo para que las clases se dieran sumamente dinámicas, fue el periodo en el que laboró como docente en el TEC de Monterrey. Fueron una mezcla de factores los que finalmente dejaron en ella una manera especial de estilo hiperactivismo propio: la dosis de información que recibió, su inexperiencia en llevar a cabo de manera correcta lo que la capacitación le proporcionó, y su propio estilo docente.

“Coloqué el proyector de acetatos, dispuse mis carpetas de materiales de clase....

Repartí las tareas de la clase anterior y le dije que traía las calificaciones que hasta el día de hoy se habían acumulado, que las iba a pasar al grupo para que corroboraran las calificaciones que venían escritas, para que en caso de alguna equivocación mía me la hicieran saber y haríamos correcciones...(p.1)

Inicié la revisión de los apoyos verbales.

Pregunté al grupo que entendían por apoyo verbal, uno de los estudiantes respondió que era lo que se decía en el discurso, entonces yo volví a preguntas que requería explicación, pedía que me indicaran para qué pensaban ellos...(p.1)

Inicié la proyección y explicación de cada una de las láminas de acetatos, mientras las proyectaba pedía que alguno de los estudiantes leyera algunas de las partes... (p.2)

Después presenté otro ejemplo, igualmente lo leyeron en silencio y pregunté que cuál era según ellos el tipo de apoyo verbal que se estaba presentando...

Después continué con la explicación de los apoyos visuales...” (Diario de campo, Video No. 2, 13/10/03, p.5).

Retoma contenidos para reforzar aprendizaje

Otra característica del hiperactivismo de la que se está hablando, se manifiesta a la hora de dar por terminada una actividad, la docente organiza otra inmediatamente después de la anterior, solo que ahora en dinámica en pequeños grupos. En ocasiones ni existe el tiempo suficiente para llevarla a cabo, pero pese a ello, ella misma dispone las condiciones para que los estudiantes intercambien lo que hicieron ante los demás, aunque sea por unos cuantos segundos.

“Después de que pasaron 15 minutos de repaso en los equipos, la maestra pidió a todos los compañeros que suspendieran su actividad y después organizó una puesta en común del ejercicio. Utilizó el pizarrón, formó dos columnas, nos pidió que dijéramos las características que encontráramos...” (Diario de observador interno, 13/08/03 p.5).

C. Coll (1997), considera que la ansiedad que se encuentra presente en el estilo o forma de enseñanza puede provocar la adopción de enfoques de aprendizaje superficiales. Los cuales se orientan a cumplir los requisitos formales de la tarea, y se deja de lado el verdadero aprendizaje de los alumnos.

La elaboración del conocimiento requiere tiempo, esfuerzo, implicación personal... El exceso de actividades en pro de un supuesto dinamismo, conduce a los alumnos a un “aprendizaje superficial”. El exceso de actividades y la falta de tiempo favorece que los alumnos se limiten a seguir indicaciones sin que ello implique comprensión.

Como dice el dicho “despacio que se lleva prisa...”, y qué cierto es. Ahora que toca el momento para meditar y reflexionar cabe hacerse la pregunta: ¿acaso todo el activismo que caracteriza a la docente, favorece a que todo lo que los alumnos hacen en clase quede afianzado? ¿Cuándo se ha dejado un espacio para permitir que ellos se expresen; qué de lo que se hizo en clase significó para éstos; hasta qué punto se ha captado lo que se ha llevado a cabo con tanta eficiencia?

¡Qué barbaridad!, solía decir el docente cuando veía que los estudiantes trabajaban muy lentamente. Lo que es la teoría acerca de los distintos estilos de aprendizaje no había pasado por sus manos en ningún momento. Solía decir que como docentes se tiene tendencia a etiquetar erróneamente a los estudiantes: un grupo pertenece a la categoría de los rápidos listos, y la otra a

los lentos no tan listos, carentes de “inteligencia”, para hacer lo que se les pide en los tiempos que se marcan.

Ciertamente la ignorancia que impera en muchos de los docentes, con respecto a aspectos educativos importantes, genera muchos supuestos acerca de los estudiantes, supuestos en los que es posible basarse para dirigir los pasos, y lo que es peor en ocasiones se toman decisiones equívocas con las que se llega a perjudicar a personas que son distintas, que necesitan seguir un ritmo diferente para desarrollarse. A partir de esta reflexión pensó pertinente, que las sesiones de clase se planificaran pensando en el otro, fue necesaria la empatía, comprensión y atención.

3.3 Protagonismo

El siguiente patrón eje que caracteriza la práctica y, por ende el estilo de docencia es la tendencia al protagonismo: al hacer la revisión de cada uno de los registros fue preciso concentrarse en el número de ocasiones en que interviene para plantear preguntas, para dar instrucciones, aclaraciones, comentarios anexos, llevar a cabo una dinámica, resolver un ejercicio, hacer exposiciones, etc, incluso a la hora que los estudiantes se supone deberían construir el conocimiento por ellos mismo, cae en cuenta que interviene en repetidas ocasiones, lo que produce una situación asimétrica en la relación maestro – alumno. Es decir, acaparan momentos en los que los alumnos deberían expresarse y poner en activo su comprensión y aprendizaje con respecto a los contenidos trabajados en clase.

Monopoliza la palabra

En algunas de las notas de los diarios aparece este aspecto, predominio en la intervención en clase: el docente pudo darse cuenta de esta característica a la hora de observar los videos de sus clases. Observación que se reafirma con los comentarios y retroalimentación que hizo a partir de la proyección de los videos por parte de los compañeros de Escenarios Educativos I, durante las últimas sesiones del semestre.

“Mientras se hacían comentarios al respecto apunté en el pizarrón la palabra Paralengüaje. Se escucharon otros comentarios con respecto al tono. Yo respondí que el tono no. Insistí en los elementos que analizaron. Cuáles corresponde la voz de Manuel. Mientras tanto escenifico algunos tipos de voces, graves y agudas, chillonas, el grupo festeja, hago tiempo para aclarar la primera característica al listado del paralengüaje verbal. El grupo no atinó y finalmente terminé mencionando dicha característica y apunté en el pizarrón. Calidad. Así sucede con las voces,

hay voces con buena calidad, y hay voces de nacimiento con mala calidad, eso no se puede cambiar. Después hice una analogía, se puso de ejemplo las voces de los Fernández, papá e hijo, se mencionó que Vicente, papá no tiene la voz educada, en cambio Alejandro sí. Ambos tienen buena voz, pero la calidad de voz de este último ha cambiado y se ha mejorado con ejercicios especiales”. (Diario de campo 25/08/03, p.2).

Otra manera de manifestar ese protagonismo que le caracteriza es cuando acapara la palabra, al intervenir continuamente en todo lo que encarga a los estudiantes, se le puede ver corrigiendo conductas, a veces interrumpe de manera algo abrupta, sobre todo cuando está pidiendo la retroalimentación a dichas exposiciones. Esto se debe en parte a la característica que se explicó con anterioridad, es poco paciente, lleva el propio ritmo en la clase y sus intervenciones ayudan a regular el paso. A veces los estudiantes son lentos para dar respuestas o dar los ejemplos que espera.

“El alumno dice el poema, y se apoya en el texto, la maestra deja que se haga el ejercicio por un minuto. Suspende la actividad, dice hasta ahí. Pregunta al alumno que está haciendo la actividad: ¿lo estás leyendo o diciendo? Ella misma sin esperar la respuesta del alumno, responde, hace la aclaración a todos que es necesario hacer el esfuerzo de aprender a leer frente al público, insiste en que...” (Diario de observador externo 8/09/03, p.2).

Explica conceptos

Otro aspecto que se relaciona con el aspecto protagónico es la tendencia a acaparar la palabra durante varios momentos de la clase, para dar explicaciones aclaratorias con respecto a conceptos que revisa en clase. Hay un marcado interés en que exista claridad acerca de los mismos, si los estudiantes y el docente están en sintonía, en cuanto a concepciones o acepciones de los términos importantes del tema, entonces les facilitarán las actividades, y sobre todo la consecución de los objetivos que se plantearon al inicio de la clase. Da un ejemplo, y otro más, si no se realiza esta acción, siente que los alumnos no captan, que se escapa su atención del asunto central del día.

“Aproveché la ocasión para hablar del concepto de la “percepción” y puse el caso de este estudiante como ejemplo: primero yo había “percibido”, a través de su comunicación no verbal, (cara de cansancio y ojos a medio abrir) que estaba sumamente cansado; de alguna manera no captaba, quizá yo “percibía esa situación porque noté falta de interés o de actividad... Una vez agotado este concepto, inicié una segunda dinámica para trabajar las diferencias... Di una breve explicación de lo que pretendía que hicieran y... Expliqué como tres veces las instrucciones para que se comprendiera el objetivo de esa actividad... Decidí explicar con más claridad y de manera más pausada a cada equipo en particular el objetivo de la dinámica”. (Diario de campo, Video No. 1, 13/08/03, p.4).

Dar explicaciones para aclarar conceptos, y dar instrucciones para realización de tareas específicas en el salón de clase, no sabe a qué, o quién se lo adjudica. Hasta ahora, que la docente hace la reflexión sobre la práctica educativa se percata que suele hacerlo, se da cuenta que esto aparece en repetidas ocasiones en los diarios de campo: explica y da instrucciones por pasos para sentir que los estudiantes “entienden” lo que está tratando en clase.

Explica para explicarse, aclara para aclararse en todo momento. Tiene interés sobre todo, en procurar claridad en instrucciones a los estudiantes, las da por pasos para evitar perderse en el camino. Esto le proporciona a la docente lucidez en lo que piensa, dice y hace, y de alguna manera cree guiar a los estudiantes. Sabe y está consciente que en ocasiones ellos mismos ni se escuchan, es más, menciona a veces se repite un concepto de muchas maneras, hace alusiones a la vida real, ellos toman momentos y situaciones de todas partes, lo que viene a la mente, y al final, lo que terminan cuestionando los alumnos es el porqué la docente explica tanto.

Sin embargo pese a todos los inconvenientes ella misma llega a la conclusión que si esto se practica, sí funciona, sobre todo cuando se da explicación paso a paso para alguna instrucción. Hay muchos estudiantes que siguen y piden hasta cierto punto con exigencia que se dé un orden, como a la docente le agrada.

Ejemplifica

También ella interviene con frecuencia para ejemplificar o mostrar las instrucciones para la realización de tareas específicas. Cuando está recomendando hacer una conducta, realiza las acciones que constituyen la misma: lee, hace movimiento de determinada manera, finge la voz, hacen gesticulaciones especiales. O bien, toma casos familiares para los estudiantes, relaciona actitudes de personajes, casos de la vida real para tratar de clarificar el concepto o la instrucción que está dando. Asimismo ejemplifica en algunas ocasiones utilizando metáforas, entre más ejemplos utilice, considera que habrá mayor claridad en la comprensión por parte de los alumnos.

“Me acerco al pizarrón y pregunto: ¿qué entienden ustedes por entonación? Gaby responde, bueno maestra es cuando uno cambia el tono de voz... En efecto, tú misma lo dices, cuando uno cambia el tono de voz, si estoy enojada o emocionada cambia mi tono, o también cuando estoy asustada: por ejemplo, me sorprende mucho que cuando leen un fragmento cuyas líneas dicen ¡Auxilio,

auxilio, me roban! (mi tono es totalmente desanimado y mi cara pasiva), nunca enfatizan lo que dice la frase y lo que las personas sentimos cuando está sucediendo esto: (ahora grito y gesticulo, me muevo más de la cuenta) ¡Auxilio...auxilio, me roban...!
.... Incluso yo veo que ponen más énfasis, volumen, entonación, cuando los veo platicando en los pasillos, o cuando uno como maestro les comunica una calificación. Ponen más corazón, gesticulan más cuando algo no les parece...” (Diario de campo, Video No. 1, 27/08/03, p.4).

Aparecen de nuevo la característica personal que la hacen singular con respecto a los demás docentes: gusta y busca obtener resultados en lapsos cortos, ¿es desesperada o impaciente? Se conjugan las dos “cualidades”... Todas las conductas responden a una forma de ser que para algunos aspectos de la vida resultan muy útiles y efectivos, pero para la docencia, para estar frente a los grupos es necesario que se modifiquen.

Piensa a estas alturas que debe planificar estrategias que conduzcan a conductas diferentes, que puedan dar lugar a que los estudiantes construyan sus pensamientos, opiniones, lleguen a preguntarse, realicen operaciones mentales: comparen, induzcan, deduzcan, clasifiquen... Se dice a ella misma, sí es bueno escucharse dando instrucciones, aclaraciones y demás, pero cree que solo por algunos momentos... Piensa que será mejor que los alumnos toman la palabra e hicieran las respuestas, logran en el aula crear un ambiente en el que encontraran propicio expresarse. Importante dejar que el silencio hablara en ocasiones... Es curioso, pero muchas veces ella niega que el pensamiento trabaje e impere la actividad mental de ambos, de alumnos y maestro. Se cuestiona: ¿se logrará otorgar lugar a esos momentos de silencio que se requieren en un aula?

3.4 Apertura y franqueza

Una cuarta y última característica que se distingue en el hacer de la docente es la apertura y franqueza espontánea en la interacción que tiene con los estudiantes, esta manera de ser le ayuda a que prevalezca un ambiente de confianza; es partidaria de la creación de climas de aprendizaje en los que imperen estos factores.

Relaciones cercanas con los alumnos

Si se revisa una a una de las notas de campo, se puede percibir que la interacción con los alumnos es continua a lo largo de la sesión. Desde el momento en el que ella llega al salón de clase, inicia el diálogo. Interactúa con los alumnos para saludarlos, para dar los objetivos, para

dar comienzo a las diferentes actividades, para apoyarse en ellos (de preferencia para el traslado de aparatos técnicos): para comentar cualquier detalle que sale en clase. Todo pequeño aspecto es un pretexto para festejar o hacer comentario, se disfruta, hay risas, el ambiente es de apertura en una gran mayoría de las sesiones de clase.

“Llegó el estudiante que fue por la video y cables, le agradecí el favor, pedí a otros que lo instalaran, comentamos dos o tres trivialidades, mientras se hacían las conexiones saludé a todos mis estudiantes, hice el comentario a una alumna de las pantuflas tan especiales que traía, incluso le comenté que yo tenía unas iguales... En dos ocasiones equivoqué el nombre de dos estudiantes, en lugar de Ernesto le dije Nestor y a otra alumna en lugar de Mónica, Maritza, entre ellos se rieron y una de ellas me dijo esa soy yo maestra...(p.1). Guardé silencio, lo miré insistentemente, en el grupo también hubo algo de silencio, esperaron mi respuesta y yo le dije sarcásticamente ¡qué bonito! Con botana y toda la cosa!, nada más te falta ver el fut ball para que te sientas como en tu casa... Todos festejaron, nos reímos y le dije que durante la clase... Durante el proceso del desglose del esquema...me surgieron algunas frases graciosas lo que provocó que los estudiantes se rieran o compartieran conmigo la risa, entre frase y frase fuimos, entre los estudiantes y yo identificando, desenmarañando las partes del proceso de comunicación”. (Diario de campo 20/08/03, p.2).

Este aspecto que impera en la docencia está impregnado en el carácter de la docente. Es una persona que procura siempre disfrutar de lo que hace, y uno de esos quehaceres que le hace sentir bien, contenta, satisfecha, es la docencia. Situación que sin duda la marca al realizar esta actividad. Así que partiendo de este hecho, desea que quede claro que esa satisfacción y entusiasmo se imprima en todas las actividades que lleva a cabo en el salón de clase. En actividades como las que se presentaron, ella se muestra como es, práctica y sin complicaciones. Ha encontrado a lo largo de su vida que las personas que le rodean, en este caso los estudiantes le retroalimentan diciéndole que esta forma de ser les hace sentir bien, lo expresan y lo manifiestan al tener trato con la docente, lo que le halaga, y le da ánimos para seguir reforzando estas conductas.

Retroalimenta las actividades

En las retroalimentaciones y recomendaciones a los estudiantes, en relación a puntos o detalles en los que deben poner atención, es otro aspecto en el que se nota su apertura y franqueza. Es muy importante que su carácter le ayude y le distinga precisamente por dichas características. En el curso de Comunicación oral generalmente, el docente debe ser orientador de las conductas verbales y no verbales de los estudiantes, requiere ser franco, directo y asertivo al mismo tiempo, con cierto tacto para no llegar a herir sensibilidades. En este curso se llevan a cabo

exposiciones, lecturas orales, ejercicios de declamación o de exposición de un discurso, ejercicios que hacen que la persona se exponga una y otra vez, hay que hacer correcciones, retroalimentar en múltiples ocasiones.

Generalmente los estudiantes aprenden los parámetros de evaluación con respecto a las actividades que realizan frente a grupo, entonces se pretende que ellos caigan en cuenta de las fortalezas o debilidades propias, y de los compañeros. Es un ejercicio que suele enriquecer a todos, si se hace con la debida seriedad, claridad, apertura y franqueza, de su parte, y de parte de todos los que forman parte de esas dinámicas.

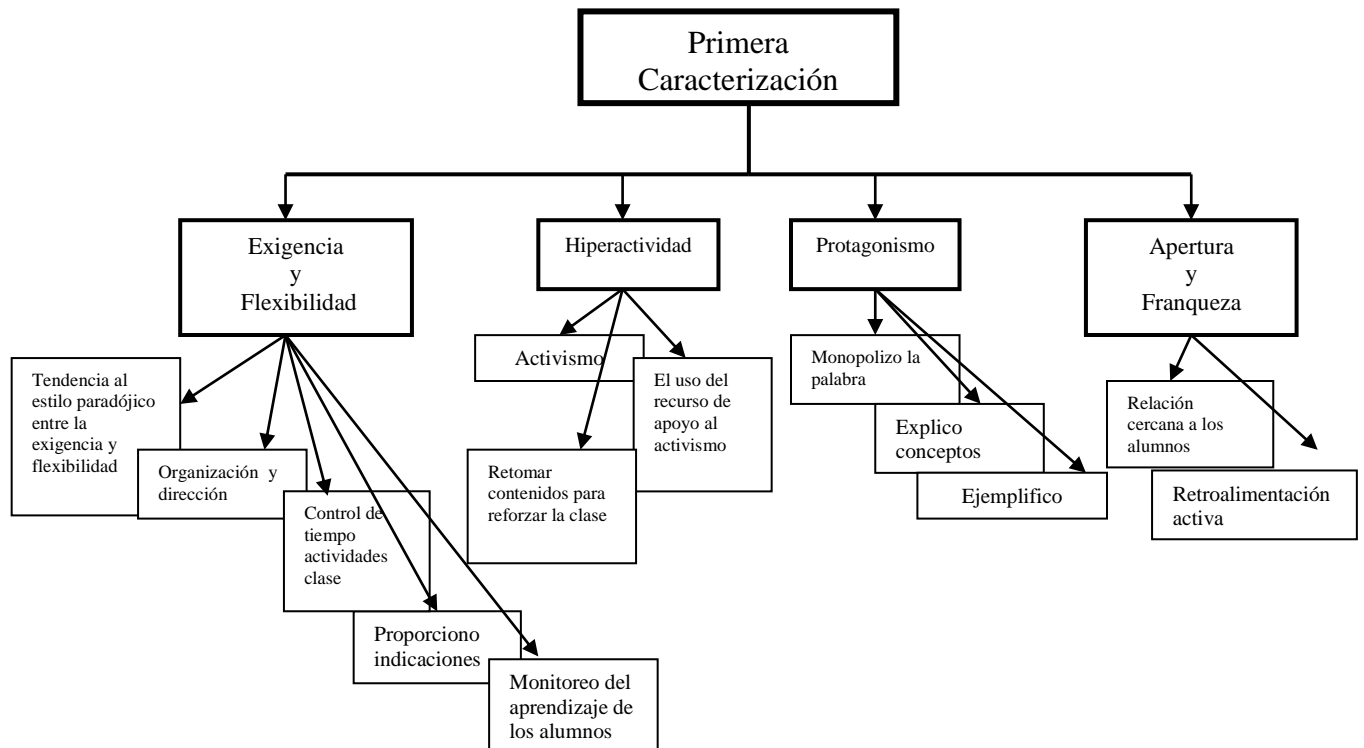
“Los comentarios comienzan desde los alumnos y ella (Lourdes) complementa, comentarios favorecedores... De nuevo intenta a petición de la maestra... comentarios sobre la naturalidad de su lenguaje. Otros favorecedores, Lourdes comenta sobre la estructura de la exposición y el manejo del espacio... Le hacen observaciones y Lourdes también para “enriquecer” le aconseja a todo el grupo que no manifiesten nunca hacia los demás que no pueden y no saben. Hace comentarios sobre la voz y mirada de los estudiantes”. (Registro de observador externo 8/09/03, p.6).

La intervención de la docente se da a cada momento, para reforzar, apoyar, aprobar o desaprobar conductas de los estudiantes frente a grupos o públicos. Orienta con explicaciones aclaratorias abiertas y espontáneas, para evitar que se sientan los alumnos atemorizados ante la experiencia. No pretende que su personalidad influya para que esta materia les inhiba: por el contrario, desea que represente un reto para que los alumnos salgan adelante y puedan vencer obstáculos ante el público, en un clima de apertura que brinde confianza.

Hay un aspecto en este patrón del que se siente muy satisfecha: ser franca y abierta, es una característica que le ha ayudado a acercarse a sus alumnos, y que le ha facilitado para que la relación fluya sin problemas. Ellos saben generalmente lo que piensa, sobre todo acerca de sus conductas en clase, reorienta las conductas que recomienda reforzar, y hasta con suerte disminuye o anula las que hacen falta evitar. La retroalimentación, ejercicio fundamental en las clases, (por la necesidad que existe de corregir conductas verbales y no verbales), se da sin problemas. Ella se siente aceptada, retroalimentada, contenta y satisfecha de tenerlas, con este tipo de carácter logra generar vínculos especiales con sus estudiantes que permiten que la relación entre ellos y ella sea permanente y significativa. Características que aunadas a los

aspectos que se mencionaron con anterioridad, podrían llegar a generar y establecer condiciones propicias para que se dé el aprendizaje en las aulas, situación ideal que le gustaría fomentar.

En la siguiente figura se muestra el esquema de la primera caracterización en la que se indican los patrones y subcategorías que conforman la misma.



CAPÍTULO IV

RETOS Y ASPIRACIONES PARA LOGRAR EL CAMBIO

En este capítulo se expondrán aspectos fundamentales que fueron la base para llevar a cabo el proyecto de intervención. Se hablará de los retos y de los propósitos que el docente tiene en mente para lograr transformación en su práctica.

Muchas son las formas en que un docente puede llegar a imaginar y proyectar un curso; bien pensarlo de manera tradicional, o bien, optar por las nuevas tendencias metodológicas educativas.

Si se opta por el método tradicional, entonces se dará lugar a procesos de enseñanza-aprendizaje desfasados a las necesidades de los tiempos actuales: las situaciones que se presenten serán aquellas que en su mayoría el profesor expositor, es el actor principal de todo lo que sucede en el aula; en las que no se contempla el proceso de comprensión y el aprendizaje de los estudiantes, no se asiste a los alumnos en sus dificultades específicas, y no se le estimula a actuar de forma independiente. En fin, éste es un modelo de enseñanza que de alguna manera todos los docentes han seguido, no tan efectivo como los que requieren las nuevas tendencias educativas.

Ahora, si la opción es conducirse a la obtención de las metas de las nuevas tendencias metodológicas educativas; entonces se tendrá un curso que se enfoque primordialmente a que el alumno no asuma posiciones pasivas frente a los acontecimientos, en el que se le proporciona herramientas que lo posibiliten a desenvolverse con mayor seguridad en diferentes campos, para poder intervenir en diversas situaciones de forma positiva. En el que el papel del docente se conciba de distinta manera al de los métodos tradicionales: éste vitaliza la enseñanza, actualiza contenidos, relaciona lo que hace en el aula con la realidad del medio; utiliza métodos educativos activos, lleva al educando a elaborar por sí mismo los conocimientos, en lugar de recibirlos ya listos; sus acciones didácticas son realmente eficientes. “Estimula el diálogo que conduzca a la reflexión, para que el alumno asuma por sí mismo una posición ante la vida: el docente es el asesor que

acompaña al estudiante en sus procesos de aprendizaje, y lo orienta a situaciones en las que se requiere autodirección” (Néreci, 1990, p. 34).

Ahora bien, después de iniciada la maestría, sería impensable aceptar el hecho de que el docente pueda ignorar opciones de mejora para transformar los distintos aspectos de la práctica educativa; el menú que se presenta es inquietante, tentador, esclarecedor y motivador para repensar las formas, hábitos y gustos por la enseñanza.

A los docentes, le ha tocado vivir en un mundo en transición vertiginoso, que les exige actitudes y aptitudes frente a la enseñanza, que los reta y obliga a cambiar los paradigmas educativos, ya que la tendencia educativa actual ha estado centrada preferentemente en el maestro, y no en el alumno. Ahora no es posible conformarse solamente por cubrir el tiempo requerido en los salones de clase, por cumplir contenidos que vienen contemplados en los programas institucionales, proponer una serie de actividades dinámicas para entretenerlos, a que los estudiantes reproduzcan esquemas sin reflexión; sino pretender y aspirar a que ellos sean sujetos, pensadores críticos, innovadores, creativos, propositivos de sus propios procesos de pensamiento. Es menester, circunscribirse a las prácticas educativas que se exigen en un mundo cambiante, en el que se permite la sobrevivencia de sujetos que saben pensar, discernir, obtener conclusiones acerca de las diversas problemáticas que se les presentan.

Ahora bien, se presenta aquí lo que el mundo actual globalizado exige de los docentes y de sus estudiantes: adaptarse a formas diferentes de actuar en el salón de clase. No se puede dejar de tomar en cuenta el contexto en el que éstos se encuentran inmersos.

Hace tres años el ITESO se planteó seriamente la necesidad de hacer renovación en sus planes de estudio, cambio que se exigió debido a factores que obedecen a distintas causas. En primer lugar, la reforma curricular se efectuó ya que los planes de estudio de la universidad, no complementaban la formación profesional de los estudiantes del ITESO que están al servicio de la sociedad. En segundo lugar, los planes se presentaban un tanto desfasados y obsoletos respecto a las necesidades y demandas del entorno, dado

que se diseñaron en 1994. En tercer lugar, el crecimiento de la población estudiantil del ITESO en la última década fue del 63 por ciento, (crecimiento no planeado), que propició la falta de seguimiento y control de calidad de los procesos de enseñanza – aprendizaje. Un cuarto factor fueron las prácticas cotidianas de enseñanza; la tendencia actual exige transitar hacia un modelo de enseñanza – aprendizaje centrado en el sujeto, cuidando su proceso de aprendizaje. Otro factor, el quinto, se refiere a la parcial disfuncionalidad de los planes de estudio respecto del marco organizativo departamental vigente de la universidad. Se contempló que los planes de estudio eran demasiado rígidos y cerrados a la producción académica. Y un último factor, son los diversos elementos de la formación considerados desintegrados entre sí, dentro de los programas que se ofrecían en el ITESO. Existía desvinculación entre los elementos de la disciplina, la profesión y la dimensión propiamente formativa en los programas educativos.

Frente a todas estas condiciones fue necesario el desarrollo de los programas educativos para estar a la par de las tendencias industriales y socioeconómicas de la región, según la Propuesta de Orientaciones Estratégicas de los Planes Trienales (ITESO, 2004-2006, p.5) se requerían nuevos planes de estudio, e implementación de una metodología diferente.

Dadas estas condiciones el ITESO exige de manera urgente y prioritaria, que su personal docente cambie en su forma de impartir las clases. Esta nueva situación institucional implica para que se haga efectivo el nuevo plan de estudios, que el rol del profesor promedio experimente algunas transformaciones en su práctica educativa, orientadas a favorecer el aprendizaje significativo, situado, y para atender el desarrollo de competencias del campo socioprofesional al que está adscrito.

Por otro lado, la competencia educativa creciente en Guadalajara: en la región de influencia del ITESO transitó de un mercado de segmentos diferenciados, con una oferta de cinco universidades privadas por una pública, a otro, con muestras de fragmentación. Una oferta de más de 25 instituciones con productos y servicio similar, que ha obligado a que se adopten decisiones que fuerzan a tomar, todavía con más seriedad y conciencia,

las transformaciones que se puedan implementar en la tarea educativa de toda la universidad (2004-2006, p.5).

Uno de esos profesores que buscan el cambio es este profesor. Docente del departamento de Estudios Socioculturales y su tarea primordial es impartir clases de lenguaje. Sesiones de clase en aula en las que se ha llevado a cabo observación de las mismas, y se han obtenido registros que desde su análisis, han arrojado algunos indicativos; aspectos que interesa señalar como foco de atención en el presente proyecto de intervención.

4.1 Descripción de lo que se pretende

La situación en el aula se puede describir por la actividad que ahí se gesta y las características que la hacen peculiar: en el aula se dan momentos en los que se cuestiona una y otra vez para lograr hacer revisión de la clase anterior, para centrar a los estudiantes en conceptos que quedan endebles; existe la tendencia a dar instrucciones de manera muy rápida sin dar oportunidad a que éstas se capten; se hacen recomendaciones continuas sin dar el tiempo suficiente a que se lleven a cabo, se dan indicaciones, opiniones, se habla más de lo requerido; control del tiempo; se piensa por los alumnos, se pregunta, y si no responden rápido el profesor lo hace; además se parte del supuesto que todos los deben responder de la misma manera. Esta es una situación que en definitiva requiere de atención, inquieta y es de interés intervenir.

Ahora bien, será necesario entonces que se proponga un proyecto que dé respuesta a las áreas de oportunidad identificadas; un proyecto de intervención que pretenda hacer una transformación que alcance a cubrir un radio de acción suficiente para detonar cambios, cuestionamientos, nuevos hábitos en el quehacer docente. Si hay un reconocimiento de ser una profesora directiva-protagónica; se desearía entonces poder implementar algunas estrategias de transformación que orienten esa dirección y protagonismo que se ejerce en clase, a una intervención en la que predomine la interacción intencionada con los estudiantes; una intervención que propicie procesos de enseñanza-aprendizaje, actitudes y percepciones efectivas que den lugar a la construcción del aprendizaje, mediante el diálogo y la cooperación.

El uso de estas estrategias requiere de un ambiente de aprendizaje en el aula. En este sentido se prevé un salón ordenado, que tenga buen ambiente entre los estudiantes y el profesor. Se detectó como especial problema la tendencia a desarrollar innumerables actividades en el aula, entonces interesaría concentrarse en observar la claridad con que éstas se desarrollan en el salón, planear prácticas en las que los estudiantes se sientan capaces para desarrollar las habilidades de expresión escrita y oral; sobre todo centrar el foco de las mismas en el aprendizaje y comprensión de los alumnos.

Una de las preocupaciones fundamentales de cualquier docente se centra en que los estudiantes comprendan y organicen los conocimientos relevantes del curso, para que sean capaces de integrar el aprendizaje: ello requiere que se contemplen estrategias y acciones que los ayuden a construir significados, además de que practiquen y dominen procesos y habilidades importantes. Desde este deseo es conveniente identificar y precisar los objetivos, y seleccionar las estrategias más adecuadas a esas intencionalidades, poder dar ejemplos para ayudar en la comprensión de los contenidos, motivar y guiar positivamente los temas que se tratan en clase. Promover aún más la modelización, calidez y empatía. Utilizar de manera todavía más efectiva el paralenguaje verbal y no verbal del profesor. En una palabra ser modelo de lo que se pretende que hagan los estudiantes.

Si en algún momento se expresó desesperación cuando se interactúa con los estudiantes, entonces sería pertinente empezar a desarrollar la capacidad de tolerancia y paciencia, para permitir el desarrollo de su pensamiento, de acuerdo a los procesos personales de cada uno. Por otro lado es necesario practicar el trato diferenciado, y dar apoyo emocional a aquellos alumnos que así lo requieran. Ello implica conocer las zonas de desarrollo real. La expresión oral no es una habilidad que se les da a todos los alumnos, algunos presentan problemas de timidez, inseguridad, pánico escénico y otros factores que no es pertinente mencionar en este escrito, pero, sin embargo habría que tenerlos presente para que el apoyo desde el docente constituya verdaderos andamios que les permitan avanzar. Entonces sería ideal que vieran en el docente, a la mediadora y apoyo en el desarrollo de la habilidad oral. Usar la retroalimentación oral y escrita efectiva, para

mejorar su desempeño futuro, de manera inmediata y específica, y con información emocional positiva. Incluso sería deseable también cultivar el monitoreo cuidadoso, seguido de respuestas apropiadas para contribuir a un clima de apoyo, y estar al tanto de sus reacciones, durante la actividad de aprendizaje.

Otro aspecto que se incluye en este proyecto es hacer revisión y cierre al final de la clase, para hacer conexión entre lo que se aprendió y lo que se verá posteriormente. Esta parte se tiene que cuidar especialmente, ya que las salidas del salón se dan muchas veces de manera abrupta, sin que quede tiempo de hacer evaluación de los aspectos tratados en clase.

Un elemento que también se trabajará es el de “extensión colaborativa”, (término utilizado por Marzano en Dimensiones del aprendizaje), en los términos del autor, grupos cooperativos. La pregunta que surge en este momento es, si anteriormente no se había utilizado la técnica de organizar grupos cooperativos de aprendizaje. La primera respuesta sería un sí, sí se ha hecho, solo que no de manera intencionada: se ha practicado este tipo de trabajos en grupos, por intuición, imitación, se han llevado a la práctica distintas maneras de trabajar, e implementado una serie de actividades que dieran resultados “efectivos”, de acuerdo a parámetros propios de evaluación.

Hasta ahora que se ha tenido oportunidad de revisar material teórico de los procesos cognitivos, procesos por los que la mente pasa para aprender, se cae en cuenta de todos los elementos que deben considerarse para obtener resultados positivos de esas pequeñas reuniones colaborativas que se lleguen a organizar en clase.

Ahora bien, al hacer revisión de los registros solo se menciona de una manera incipiente, las reuniones en equipo, sin poner mayor interés en ello, pero en el momento que se llevó a cabo la reflexión de las áreas de mejora que se identifican en esta práctica, y sobre todo, después de hacer revisión de aspectos teóricos que hablan acerca de las bondades y características con las que funciona un grupo colaborativo, se considera que sería una estrategia adecuada para que lo directivo-protagónico se transforme en mediación de

procesos, sin ser el profesor, el que obligadamente tenga que dar resultados. Ésta sería una manera para que los estudiantes identifiquen pasos de procedimientos, y poder completar una tarea más o menos compleja.

Sería en esos trabajos cooperativos en los que se llevaría la práctica para lograr la comprensión, uso activo del conocimiento y la retención. El docente se vería en la necesidad de planear actividades que despierten curiosidad en los alumnos, y los comprometan en la búsqueda de soluciones a problemas que no se resuelven por el docente, o por el libro de texto.

Si en el aula se implementa el trabajo colaborativo, se podría incluso desarrollar en el alumno, el pensamiento de nivel superior, para enfatizar su autonomía y la investigación independiente, tarea que en este curso es indispensable: es necesario planear discursos basados en información investigada en diversas fuentes. Aparte se promovería la libertad para expresar lo que se piensa y poder defender la propia posición con argumentos sólidos.

Por otro lado, un aspecto que sería posible tomar en cuenta en esta intervención es la referente a la promoción del pensamiento crítico. Es necesario que los estudiantes sepan desarrollar la habilidad de hacer preguntas y promover la formación de conclusiones basándose en evidencias: confirmación de conclusiones con hechos, identificación de suposiciones implícitas, no en insinuaciones.

También sería deseable lograr desarrollar en los alumnos la metacognición: seguir un procedimiento procesual, explicar cómo lo hicieron; identificar características, llegar a conclusiones al hacer sus escritos y exposiciones orales.

Por consiguiente, si se logra iniciar la promoción del pensamiento crítico, y de nivel superior hacia el aprendizaje, con actitudes y disposiciones en los estudiantes y sobre todo en el mismo profesor; diferentes a las que se han tenido hasta ahora, se iniciará realmente un proceso de cambio que apenas inicia. El conocimiento y toma de

conciencia de lo que se hace como docentes, lleva a un camino de autorregulación y de búsqueda de verdades relativas, cambiantes y detonantes de nuevos procesos que nunca terminan.

4.2 Proyecto de Intervención

- Implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje que promueva la interacción intencionada entre los estudiantes, y a partir de ésta se dé lugar a la construcción del aprendizaje mediante el diálogo y la cooperación.
- Permitir el desarrollo del pensamiento de los estudiantes para que generen funciones cognoscitivas superiores.
- Desarrollar en los alumnos la metacognición para que den cuenta de sus procesos de aprendizaje.
- Identificar características de conceptos para familiarizarse con ellos, y llegar a desarrollar discursos escritos y orales.
- Utilizar la pregunta para ayudar a los alumnos a establecer relaciones entre los contenidos de la teoría a la práctica.
- Hacer revisión de lo realizado en clase, y dar lugar al cierre de la misma, para hacer conexión entre los aprendizajes obtenidos, y lo que se verá posteriormente.

¿CÓMO?

Diseño de unidades didácticas

Es necesario en un proyecto de intervención elaborar un plan de clase en el que estén establecidos los objetivos, así como el diseño de las estrategias, actividades y material didáctico.

La determinación de los objetivos de aprendizaje constituye el punto de partida. Es imposible valorar en el aula qué sucede si no se conoce o explicita el sentido último de lo que ahí se hace. La pregunta ¿qué enseñamos?, puede ayudar a que se concrete la intervención: en este aspecto los contenidos son el término genérico que da respuesta a esa pregunta guía.

Los propios contenidos permitirán valorar y tomar decisiones acerca de las estrategias y desempeños de comprensión. Algunos autores tales como, Antoni Zabala Vidiella, consideran que no es suficiente con estudiar la pertinencia de los contenidos, sino que hay que cuidar si las actividades propuestas en el programa de clase son las suficientes, necesarias y pertinentes para alcanzar los objetivos propuestos.

Uso de Modelo de Aprendizaje cooperativo

Ahora bien, una estrategia de enseñanza ideal para solventar las carencias que el docente presenta en su caracterización, es la implementación del modelo de aprendizaje cooperativo. Específicamente los modelos cooperativos que se utilizarán en la intervención serán el de División de la clase en grupos de aprendizaje (DCGA) en cinco de las sesiones programadas para ello, y el Modelo de Rompecabezas II en una de éstas.

Para organizar un grupo cooperativo es necesario seguir algunos pasos para no perderse y llegar de forma efectiva al objetivo planteado:

- Cada grupo seleccionará un coordinador
- En cada grupo se asignará la responsabilidad individual de cada uno de los miembros
- Se sugerirán estrategias como: realizar mapas conceptuales; collage lluvia de ideas, organización de las mismas y desarrollo de esquemas de discursos.

Cada modelo requiere de distinto diseño, y en particular el modelo de DCGA propone los siguientes pasos:

- Planificar la enseñanza
- Organizar grupos
- Planificar el estudio en equipos
- Hacer el cálculo de puntajes básicos

Por otro lado el método de Rompecabezas II requiere:

- Especificar las metas
- Diseñar materiales de aprendizaje
- Formación de equipos de estudiantes
- Diseño de instrumentos de evaluación

Conformación de grupos interactivos

Ahora bien, la manera en como se conforman los grupos interactivos presentan muchas características ventajosas que son importantes incluirlas en este apartado. Se podría mencionar que las clases organizadas en grupos cooperativos es otra manera en la que el docente puede aplicar el principio de democracia, hacer que la participación de sus estudiantes sea igualitaria, y además hacer posible que se integren los valores y procesos del aprendizaje cooperativo. Puede también favorecer el desarrollo de destrezas intelectuales y sociales del educando, y además hay posibilidades de estimular el aprendizaje conceptual: se analiza, interpreta, explica resoluciones de manera analítica y crítica (Molina, 1997, p.121).

Además la organización de grupos cooperativos favorece el diálogo entre iguales. El compromiso y distribución de las tareas y las actividades de los grupos, es una actividad muy importante, intergrupala que puede desarrollar competencias sociales, comunicativas y educativas basadas en el diálogo y la comunicación. Los estudiantes y profesor trabajan en conjunto para lograr resultados más efectivos que los que se obtienen individualmente.

Se proponen los siguientes pasos:

- Organizar la formación de grupos de tres a cinco estudiantes
- Dar explicación de cómo funcionarán, y por qué se hace de esa manera
- Entregar los materiales a cada grupo de trabajo
- Sortear diferentes estrategias con las que cada grupo desarrolla el tema de manera interactiva

Retroalimentación, monitoreo y evaluación

La eficacia de las actividades de aprendizaje cooperativo se relaciona con la práctica y la retroalimentación que los alumnos reciben en los grupos, es por ello necesario hablar de estos aspectos.

Un factor que no puede faltar es la retroalimentación de las conductas de los estudiantes, de lo que se realizan en clase y en grupos cooperativos. La retroalimentación es una actividad que ayuda para que el estudiante se sienta seguro, motivado, y logre su participación.

Por otro lado, mientras los alumnos realizan actividades en equipo es importante que los docentes monitoreen, detenidamente su funcionamiento para asegurarse que los alumnos están trabajando con fluidez. También es conveniente no hacerlo demasiado pronto, es preciso que los estudiantes aprendan a trabajar juntos con tiempo y libertad para resolver problemas grupales. Además las intervenciones del profesor se centrarán en prácticas positivas que ayuden a los estudiantes a comprender los roles que cada uno juega en el grupo, sugerir e inducir la actividad.

Una vez finalizado el trabajo en equipos será necesario evaluar la actividad realizada en cada uno de éstos. Una manera de hacer la evaluación a partir de un diseño de prueba que proporcione datos de los conceptos y habilidades importantes manejadas en cada tema.

Por ejemplo un tipo de evaluación individual al final de la actividad grupal enfocada para reconocimiento de los logros de los integrantes del equipo, será aplicar el siguiente cuestionario:

- ¿Por qué lo hicieron así?
- ¿Cómo se sintieron?
- ¿Participaron todos?
- ¿Surgieron problemas?
- ¿Cómo los resolvieron?

Otro grupo de cuestionario individual sería el siguiente:

- ¿Qué aprendiste de la actividad en grupo?
- ¿Cómo calificas tu participación en el equipo de trabajo? Muy buena buena
regular mala.
- ¿En qué fundamentas esa respuesta?

Otro grupo de preguntas que pueden ayudar a evaluar la actividad grupal a partir de la observación del docente y de los mismos integrantes del grupo es la puesta en común de estos cuestionamientos. Hacerlo como un hábito al término de la sesión dará posibilidades de ayuda a los individuos, y a los grupos a cooperar y a trabajar juntos:

- ¿Todos los miembros contribuyen?
- ¿Hay miembros dominantes?
- ¿Los varones y mujeres contribuyen igualmente?
- ¿Es la integración grupal positiva y de apoyo?

Asimismo se evaluará el contenido del tema tratado en clase a partir del desarrollo de las habilidades escritas y orales de los estudiantes: es decir, si se ven resultados a la hora de desarrollar los distintos pasos de los procedimientos que el estudiante siguió para obtener un resultado final, es decir el discurso escrito y la exposición del mismo.

Autorregulación del docente

El docente es un factor muy importante en el efectivo funcionamiento de los grupos cooperativos, su autorregulación será definitiva y determinante en el logro de los resultados positivos del trabajo de los mismos, es por ello necesario que ahora se hable del rol que se prevé y de su responsabilidad en esta tarea.

Un primer rasgo en el perfil del docente es su entusiasmo. Es esencial para lograr una clase exitosa saber utilizar de manera efectiva el paralenguaje verbal y no verbal, por ejemplo tener adecuado contacto visual con los alumnos, gestos frecuentes utilizar la cabeza y brazos y lenguaje descriptivo.

Igualmente relevante y muy a la par del aspecto anterior es el lenguaje y conocimiento del contenido de la clase, sobre todo al dar instrucciones y recomendaciones a los estudiantes, representa implicaciones importantes para los profesores. Se debe asegurar que sus palabras sean tan claras y lógicas como sea posible. De manera enfática se hace esta recomendación cuando son ellos los guías modelos del desarrollo de las actividades en clase.

Asimismo la capacidad de desarrollar la tolerancia y paciencia, cuidar el tiempo de espera para permitir la posibilidad de dejar pensar a los estudiantes, es también una cualidad en el docente. Es necesario dar apoyo y mostrar interés y calidez por los alumnos, es garantía para lograr su aprendizaje.

En esta intervención es importante también la organización de una clase, ya que es un factor clave que debe cuidar todo docente. Serán eficaces aquéllos que logran aprovechar cada minuto del tiempo asignado desde al principio al final de la misma. Establecer bien lo que harán en clase permitirá mejor cuidado en los procesos de comprensión; sin que ello signifique privilegiar el tiempo versus el aprendizaje de los alumnos.

Elemento muy importante es la promoción del conocimiento declarativo y procesal para construir significados. La organización e identificación de los pasos para construcción de discursos, ayudar a los estudiantes a construir significado en la información que presenten es clave para que lo logren eficazmente.

¿DÓNDE?

Las condiciones en las que este curso se da y los fines que se desean obtener marcan necesariamente el lugar en el que se llevará a cabo la intervención. El proyecto está pensado para que se realice en el aula. Las actividades que se llevan a cabo son en grupos cooperativos que pueden ser mediados de manera más efectiva en el aula, o quizá en el pasillo del salón de clase. La finalidad del trabajo en grupos requiere tener seguimiento cercano, así que hay necesidad de tener próximos al docente los grupos de trabajo.

¿CUÁNDO?

El proyecto de intervención que se requiere atender se llevará a cabo en el semestre de otoño de 2004, en el curso de Comunicación Oral en curso. Muy seguramente esta materia se atienda por última vez en el plan de estudios saliente de la Carrera de Ciencias de la Comunicación.

El curso se imparte dos días a la semana, cuatro horas en total. El número de sesiones en las que se divide el mismo son treinta, de estas treinta sesiones son seis las que se tiene oportunidad de intervenir y hacer la implementación de grupos cooperativos. Al término de estas sesiones se hará la obtención de un registro de campo, para ver los resultados de las prácticas que se llevaron a cabo en los grupos cooperativos. Es decir, los estudiantes harán sus prácticas individuales, orales y escritas, posterior a las seis sesiones que se mencionaron, y será hasta ese momento en el que se puedan ver los resultados del trabajo cooperativo, ver hasta qué grado se asimilaron las bases para planear y desarrollar un discurso.

Se presenta el número de la sesión y la fecha en las que están programadas las intervenciones:

- Sesión No. **13**: Análisis del público----- 23 de septiembre
- Sesión No. **14**: Generación de la idea de un discurso----- 27 de septiembre
- Sesiones No. **15**: Desarrollo de la idea de un discurso----- 30 de septiembre
- Sesión No. **16**: Continuación de Desarrollo de la idea de un discurso---4 de octubre
- Sesión No. **17**: Características de los discursos informativos y persuasivos---7 de octubre
- Sesión No. **19**: Apoyos verbales y visuales, introducciones y conclusiones en un discurso--- 18 de octubre.
- Sesión No. **21**: Exposición de discurso Informativo de explicación.....25 de octubre

4.3 Control de la acción

En este apartado se hablará de un rasgo característico de la Investigación –Acción; de las operaciones que permiten recolectar y generar sistemáticamente los datos que se relacionan con el cambio que se intenciona en la práctica docente. Tarea metodológica que Kemmis, Latorre entre otros denominan control de la acción.

Antes de mostrar aspectos relacionados con el modo y la forma en que se supervisó el plan de acción, resulta pertinente explicitar aspectos puntuales del contexto y escenario donde se llevó a cabo la acción de intervención.

El escenario de la acción

La observación directa se realizó a un grupo de segundo semestre de Ciencias de la Comunicación, del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), universidad Jesuita en la ciudad de Guadalajara Jalisco. El lugar en el que se impartió este curso fue en dos edificios: C y D, en los salones C-106, y D-306, los días lunes y miércoles de 11:00 a 13:00 horas.

Tiempo

La intervención se hizo durante mes y medio, del 23 de septiembre al 18 de octubre de 2004, periodo de un curso regular de la universidad.

Referente empírico

El grupo que participó en la implementación de estrategias de aprendizaje cooperativo es el de Comunicación Oral, integrado por 18 personas, de clase media y media alta. Conformado por ambos sexos, 11 mujeres y 7 varones cuya edad fluctuó entre los 18 y 22 años, y el observador directo: el docente de este grupo.

Registros de campo del observador

La tercera fase del ciclo de Investigación-Acción corresponde a la observación, supervisión y/o control del plan de acción. A continuación se muestran los procedimientos utilizados para documentar este proceso de la investigación, en particular se hace alusión a los instrumentos que permitieron recolectar datos.

Se llevaron a cabo seis registros del observador, éstos se realizaron justo al terminar cada sesión en un formato que dio oportunidad de separar los hechos de manera continuada. Cada registro correspondió a cada una de las sesiones del curso de Comunicación oral en las que hubo oportunidad de aplicar la estrategia de aprendizaje cooperativo.

En cada uno de los registros se incluyeron las dos partes de la clase: la enseñanza directa, y el trabajo con los grupos cooperativos. Desde ambas posturas se pudo obtener datos importantes de los hechos observados.

Un ejemplo del registro que se utilizó en esta etapa de la investigación es el siguiente:

REGISTRO DEL 7 DE OCTUBRE DE 2004

Lo que se ve	Lo que se escucha	Para qué lo hago (intención)	Por qué lo hago (creencias)	Lo que se produjo (resultado final)
INICIA GRABACIÓN				
Se sientan los estudiantes en sus lugares, distribuyo materiales didácticos a cada grupo.		Los materiales constituyen una especie de mediación que ayuda a los alumnos a organizar y gestionar el trabajo.	Es necesario que cada equipo cuente con material que les permita organizar y eficientar la tarea.	Claridad en la tarea, los alumnos pudieron contar con un marco que les ayudó a organizarse, sabían qué y cómo implicarse en la tarea.
Estoy atendiendo a otro equipo, puntualizando instrucciones, sigo repartiendo materiales y advirtiéndole a los grupos que tienen 40 minutos para trabajar.	M Inicien por favor, tienen cuarenta minutos. Cuántas son ustedes? A Cuatro. M y lo demás estudiantes? A ¿Cómo le vamos a hacer? M Sugiero que se organicen y se dividan el trabajo. Cada una trabaje un tipo de discurso, una haga el esquema y la otra el discurso, divídanse en	-Para avisar al grupo el número de minutos de trabajo en equipo. Deseaba que trabajaran más fluidamente. -Señalar límites de tiempo, y ayudarlos a optimizarlo. -Las instrucciones pretenden orientar y dar rumbo.	Ayudarles al autocontrol de sus acciones en tiempos.	Dar aviso del número de minutos con los que contaban para trabajar. Aunque no sirvió de mucho, hicieron gestos como que les faltaba mucho tiempo para comentar. Los alumnos, aun no autocontrolan tiempos/ acciones.

	dos y así podrán cubrir la actividad de manera completa.			
--	--	--	--	--

En cada uno de estos registros se hicieron transcripciones de las acciones tal y como sucedieron, éstas fueron dispuestas en un formato de cinco columnas de manera segmentada.

En la primera se hizo la descripción de los hechos no verbales, es decir lo que se vio en clase: movimientos, gestos, acercamientos, posturas o miradas, momentos en los que se tomó la palabra. Desde esta información se pudo apreciar los desplazamientos del docente en el salón del clase, en qué momentos tuvo acercamiento con los grupos cooperativos.

En la segunda columna se expuso todo lo que se escuchó durante el trabajo en conjunto: diálogos, conversaciones, cuestionamientos, explicaciones, indicaciones, entre los mismos estudiantes en cada equipo o entre ellos y el docente. Cabe mencionar que en algunos de los registros esta columna quedó en blanco, ya que las grabaciones por cuestiones técnicas (la cámara demasiado lejos del objetivo que se estaba filmando) hizo imposible escuchar puntualmente todos los diálogos entre los integrantes de cada grupo. Sin embargo la información que quedó grabada y la que fue recuperada tomando como base la memoria del docente fue rica y reveladora de momentos importantes en la interacción de los grupos. Se tuvo que hacer un ejercicio real de memoria y basarse en los ejercicios escritos de cada equipo para reproducir algunos de los diálogos que se dieron en los mismos.

La tercera columna quedó reservada para hacer las anotaciones pertinentes en cuanto a la intención de la acción, este apartado recupera la justificación o el para qué se hizo tal o cual interacción. En la cuarta columna se inscribieron asuntos relacionados con el por qué de la acción. En la quinta columna se recuperó lo que produjo la acción inicial, es decir el resultado final de todo lo que se hizo; la suma de los segmentos. Los datos de esta columna ayudaron a establecer las concordancias y discordancias entre la acción, la intención y los resultados obtenidos.

Campechano Covarrubias, García Herrera, Minakata Arceo (1997, pp. 41-42), mencionan que el registro permite congelar la situación, reconstruir el hecho, y posteriormente darle sentido, son todas aquellas actividades realizadas durante la sesión, tratando de recuperar todo lo sucedido. “Es importante que esta parte contenga diálogos y acciones, como también conveniente señalar los tiempos en los que se realizan las actividades, los movimientos de los participantes del grupo, los silencios, los murmullos, las discusiones. Rescatar los contenidos de los carteles o los esquemas que se hagan durante la sesión, así como lo que se escriba en el pizarrón”.

Para hacer el levantamiento de las acciones de la clase se utilizó lo que Piedad y Herrera llaman “registro ampliado”, en el que se da cuenta de lo sucedido en la sesión, integrando datos derivados de las notas de campo. La lógica de elaboración de éste en cinco columnas. “obedece a la necesidad de distinguir los hechos de la interpretación que se hace de ellos, desde una visión rápida al escrito se pueden identificar las conexiones elaboradas y fundamentadas, se va guiando la construcción del dato” (p.49).

Este tipo de registro resultó novedoso porque permitió además de captar los hechos y sucesos, reflexionar en relación con la propia planeación. El formato se expuso en la clase de investigación III por una investigadora, y llamó la atención para ser aplicado. Las cinco columnas arrojaron información muy útil para ser interpretada, aunque existieron algunas dificultades al llevar a cabo la transcripción de las acciones. Distribuir la información en cinco espacios distintos no facilitó la tarea del docente ya que se llevó más tiempo de lo pensado para el llenado de las columnas, de hecho se tuvo que hacer en dos etapas. En la primera se hizo la descripción de lo que se vio y escuchó en la intervención, y una vez terminada se iniciaba el proceso de reflexión de esa acción.

Una de las ventajas que representó llevar a cabo los registros siguiendo este formato, fue a la hora de hacer el análisis de los datos, de alguna manera las tres últimas columnas arrojaron información que el otro tipo de formato utilizado en el 1º ciclo de acción no había proporcionado.

Diario del maestro

Por parte del docente se escribió un informe personal de las observaciones, sentimientos, reacciones, reflexiones, explicaciones, dudas, frustraciones con respecto a lo que observó en cada uno de los días de la intervención. Fue el momento en el que se pudo expresar la forma en la que había logrado los propósitos de la intervención. El diario como instrumento, permitió externalizar el habla interna.

El formato de este registro fue diferente en contenido y forma al registro de campo del observador. Éste se logró con más agilidad, ya que se realizó de manera continua sin detenerse para hacer separación de acciones, se dijo lo que se sentía en ese momento. Los diarios son el reflejo de lo que pensó el docente desde su interior, su grado de satisfacción o insatisfacción ante los momentos vividos en el aula.

Un ejemplo de ello se muestra a continuación.

DIARIO:

Todavía, pese a que me lo propuse es necesario hacer con más planeación una sesión de clase, sobre todo tomando en cuenta las características del grupo. Realmente este grupo es peculiar, la constitución de estudiantes lo hacen especial. Algunos de ellos están desorientados, no saben si seguir con la carrera o no, otros desmotivados de todo lo que se les pidió desarrollar, solo en algunos hay interés por sacar los productos adelante, y eso lo noto a la hora de las exposiciones grupales. Hay conflictos entre ellos, no se llevan bien, no se caen bien, tienen miedo a mostrarse como son por temor a burlas. Este grupo tiene historia ya caminada con antecedentes que hasta esta etapa de la intervención he podido ver con más claridad.

Diario del alumno

Se utilizaron registros de tres estudiantes que observaron cada una de estas sesiones. Estos fueron elegidos al azar, se les preguntaba antes de llevar a cabo la actividad si aceptaban hacer esta tarea. Resultó en momentos un poco frustrante para ellos no poder participar abiertamente en algunas actividades de la clase, ya que el doble rol que realizaron, de observadores y alumnos fue limitante. Generalmente la descripción que hicieron fue con respecto a la disposición de los compañeros en la clase, de lo que hizo el docente para que los alumnos se interesaran en el tema, del tipo de interacciones, las participaciones en los equipos, y de los productos de los mismos.

“ Empiezan a debatir, comentar.

Quieren opinar y opinar... cuando usted empieza su atención ya más personalizada; los demás también quieren opinar.
Los del otro lado del grupo, comienzan a platicar del tema entre ellos.
Les gusta la forma en que los corrige; aunque resonguen en susurros, pues de otra manera olvidarán quién es la líder” (Diario de observación interna, 23/09/2004, p.1).

“La maestra explica la dinámica de la clase. Formar equipos y hacer lo de siempre.
Hay flojera en el grupo. La organización de los alumnos es lenta.
Hoy se nota buen trabajo en los equipos.
Hay apoyo de la maestra todo el tiempo” (Diario de observación interna, 7/10/2004, p.1).

Recolección de los datos

Registro de observador externo

Fueron tres registros de observadores externos, tres colegas que ayudaron a describir cómo el docente fue desarrollando el tema, clase de instrucciones y explicaciones para las tareas; tipo de participación en los grupos cooperativos, las interacciones entre los mismos integrantes de los equipos. Dichos observadores se sujetaron a las instrucciones que se les dio, se mantuvieron al margen de las actividades. Éstos corroboraron en parte lo que el docente describe sobre todo en la primera y segunda columna de los registros.

Videograbaciones

Este tipo de instrumento fue muy útil para el logro de registro de imágenes que reprodujeron lo que pasaba y escuchaba durante el trabajo en equipos, acciones e interacciones del docente y de los estudiantes.

En total fueron tres videograbaciones que auxiliaron al investigador para complementar la información de lo que pasaba en los grupos cooperativos. Para apoyar en esta tarea, se pidió a uno de los estudiantes del grupo que portara su cámara al salón de clase, grabara las tareas que se realizaban de manera conjunta y la exposición de cada uno de los equipos. De manera responsable éste adoptó su papel. El grupo en general respondió bien ante este instrumento, al inicio se incomodaron e inhibieron un poco ante la presencia del mismo, pero conforme se acostumbraron a tener la cámara como un objeto más en el aula, las actividades fluyeron normalmente.

Fueron muchas ventajas las que proporcionó haber utilizado este instrumento, solo que al hacer el análisis de los datos se cayó en cuenta (detalle comentado al hacer la explicación de las columnas de los registros), que en ocasiones fue necesario que la cámara estuviera más cerca de cada equipo para captar las conversaciones que ahí sucedían.

Formatos de retroalimentación

Al término de cada sesión, en concreto al finalizar las puestas en común, se pidió a cada alumno que de manera individual respondiera a dos aspectos: la situación que se vivió en los grupos cooperativos, y la revisión de algunos contenidos manejados en clase. Ambos cubrían de alguna manera elementos que se contemplaron en los propósitos de la intervención.

Cada formato de retroalimentación varió un poco en la manera de plantear las preguntas, éstas generalmente fueron abiertas, se pretendió que el alumno reflexionara a partir de lo que había vivido y expresara lo que había aprendido. Después de que se vieron las respuestas en el primer formato de retroalimentación, se pudo observar que no se comprometieron ante las preguntas, las tomaron a la ligera y respondieron de manera escueta; la información fue en general muy pobre. Después de esa experiencia se les hizo saber el objetivo de esa actividad, y posteriormente hubo notorias mejoras.

Fue a partir de los datos que arrojaron los formatos de retroalimentación que se pudo obtener información más puntual desde la visión de los estudiantes con respecto a la experiencia del trabajo en pequeños grupos respecto a tres aspectos: componentes básicos que se dieron en los grupos cooperativos, ventajas que reconocieron en el trabajo cooperativo y los problemas que se percibieron en este tipo de actividad.

Productos de la actividad en los grupos cooperativos

Del trabajo en equipos se obtuvieron frutos concretos que cuya intención fue cubrir los objetivos de cada sesión. Cada uno desarrolló actividades, y al término de las mismas entregó resultados: en su mayoría ejercicios en los que se llevaron a cabo procedimientos para elaborar ideas que conformaran un discurso de manera escrita y oral.

Las tareas; dos o tres cuartillas por equipo o bien papelones (que se presentaron ante el grupo), en los que se incluyeron organizadores gráficos o esquemas fueron muy útiles, para ver la manera en que se habían adquirido los contenidos en la clase y para observar cómo los estudiantes desarrollaron las diferentes estrategias que se intentaron implementar en cada sesión. Asimismo fueron de gran utilidad para complementar la información en los registros de campo, sobre todo para llenar los datos correspondientes a la quinta columna de éstos. Ver en concreto hasta qué punto se lograron las metas propuestas en el plan de intervención.

Observar y supervisar la acción es algo más que la mera tarea de recolectar datos; ante todo, es esa generación de datos la que permitió analizar, reflexionar, evaluar y explicar lo ocurrido.

Análisis de datos

En esta fase de la Investigación-Acción, el análisis de los datos implicó un conjunto de tareas con el fin de extraer significados relevantes, evidencias o pruebas en relación con los efectos o consecuencias del plan de acción. En lo particular la tarea de analizar y reflexionar permitió que se diera sentido a la información obtenida.

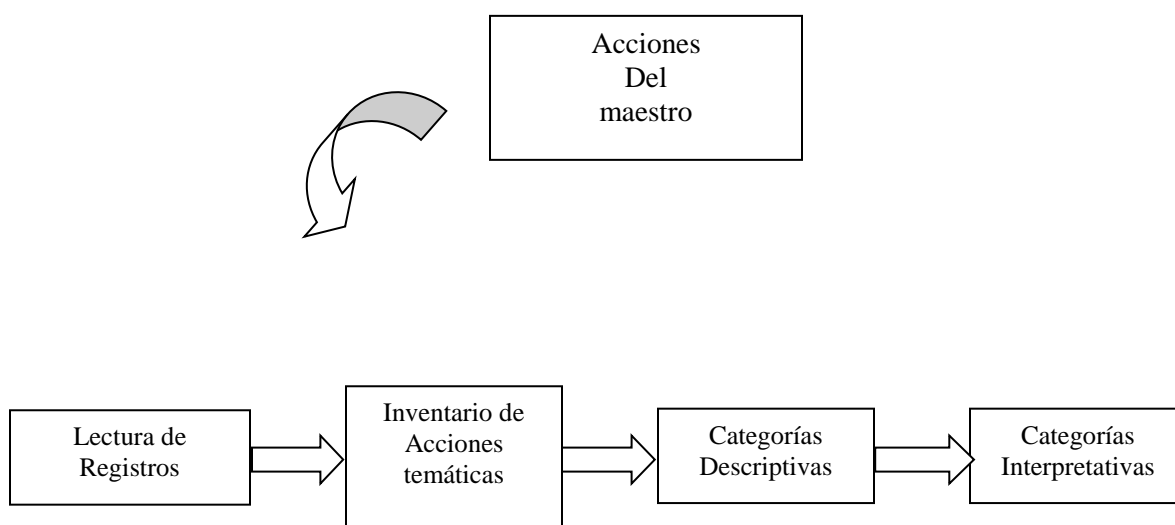
A continuación se explicitan las tres tareas más importantes que se realizaron para indagar y dar cuenta de los significados desde este cambio.

- La primera fue hacer lectura activa de los párrafos de cada uno de los registros producto de la intervención. Ahora los datos estaban distribuidos en cinco columnas que proporcionaron información organizada más sistemáticamente, había que detenerse en cada uno de los momentos de los mismos.
- La segunda fue identificar a partir de los segmentos de cada uno de los registros el inventario de acciones temáticas. Fue necesario encontrar constantes en éstas para desarrollar un listado de cada registro. Ejemplo de algunas identificadas en un formato son las siguientes: indicaciones para la formación de grupos

cooperativos; sensibilización acerca del trabajo cooperativo; manejo corporal del docente; distribución de materiales; preguntas; puestas en común.

- La tercera acción fue construir categorías sobre la base del inventario de acciones.

En la siguiente figura, se presenta el proceso que permitió llegar a construir la segunda caracterización:



Una vez organizadas las categorías se pudo llevar a cabo la descripción y explicación de las acciones en los grupos cooperativos, para ello se utilizó un esquema que abarca dos aspectos: la caracterización de la práctica, producto de la intervención. Este esquema quedó organizado y agrupado a su vez en tres etapas: las acciones del docente y de los alumnos previas a la intervención (Anexo 5); las acciones durante la misma (Anexo 6), y las posteriores a ésta (Anexo 7). Y la segunda parte del esquema, la visión del alumno a partir de la evaluación global (Anexo 8).

CAPÍTULO V

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

La decisión por implementar el trabajo cooperativo como estrategia de aprendizaje en el aula, exige detenerse a revisar y clarificar algunos conceptos teóricos desde el enfoque sociocultural. Interesa tomar como base especialmente el paradigma sociocultural, más que ninguno otro, porque resulta esclarecedor, novedoso, versátil y con un gran potencial para dar explicación a diversas problemáticas que se asocian a complejas cuestiones educativas y se relacionan directamente con los aspectos del desarrollo en la interacción con los otros en un plano social.

A continuación se presentan y se desarrollan de manera sucinta los conceptos del enfoque sociocultural que tienen relación directa con los propósitos del aprendizaje cooperativo.

5.1 Plano sociocultural

Lo primero que se debe tener presente al hacer un estudio sobre las interacciones entre los seres humanos es considerar que éstos se desenvuelven en un ambiente sociocultural, en el que participan de manera activa, que se influyen a partir de él, se desarrollan y progresan en la interacción conjunta:

“El sujeto, a través de la actividad mediada, en interacción con su contexto sociocultural y participando con los otros en prácticas socioculturalmente constituidas, reconstruye el mundo sociocultural en que vive: al mismo tiempo tiene lugar su desarrollo cultural en el que se constituyen progresivamente las funciones psicológicas superiores y la conciencia” (Rojas, 1988, p.220).

Las funciones psicológicas superiores tienen su origen y se desarrollan en el contexto de las relaciones socioculturalmente organizadas. Vygotsky, sostiene que la reconstrucción interna de una operación psicológica. Se transforma a partir de una serie de procesos evolutivos por ello se alude a la naturaleza de la conciencia como “cuasi-social” (Rojas, 1988).

Wertsch (1993), considera que la mediación de los procesos sociales y psicológicos, es un hecho común demostrado en todos los hombres de todas las culturas. En la ley genética general del desarrollo cultural se destaca que cualquier función psicológica aparece dos veces, en dos dimensiones distintas: en el plano social individual interpsicológico, y posteriormente en el individual o intrapsicológico. A

través de este postulado se puede explicar la génesis de las funciones psicológicas superiores, las cuales están sujetas a un proceso de internalización progresivo que en esencia es constructivo, dado que en este proceso de transición, entre lo interpsicológico y lo intrapsicológico se producen cambios estructurales y funcionales.

“El pensamiento humano, nacido junto con el lenguaje, constituye la actividad cognoscitiva del sujeto hecha o de la palabra. La palabra enlaza la relación existente entre el sujeto y la realidad con la relación existente entre el sujeto y otros individuos ... El pensamiento tiene no solo un fin cognoscitivo, sino, además, comunicativo, que se cumple mediante el lenguaje” (Gorski, 1961, p. 65).

Vygotsky (1988). señala que el concepto de la “internalización” ha de entenderse: “como una actividad reconstructiva a partir de la realidad externa”

Ahora bien, las personas desde la infancia participan con “otras” en distintos contextos en los que existe la involucración de los individuos en una actividad sociocultural: “La participación del niño en escenarios y en actividades organizadas, con la intervención y el apoyo de otros más aculturados, le permite apropiarse activamente de los distintos instrumentos físicos y psicológicos que en dicho contexto se consideran valiosos” (Rogoff, 1993). En esa interrelación es donde se genera el desarrollo cognoscitivo.

“Cada individuo ha crecido y siempre tiene que crecer, en un medio social. Sus respuestas se hacen inteligentes o adquieren significado, simplemente porque vive y actúa en un medio de valores y significados aceptados.

El medio ambiente social...es verdaderamente educativo en sus efectos en el grado en que un individuo comparte o participa en una actividad en conjunto con otros. Al hacer su parte en la actividad de conjunto, el individuo se apropia del propósito que da impulso a la actividad, se familiariza con sus métodos y temas, adquiere la habilidad necesaria, y se satura con su espíritu emocional” (Rogoff, 1994, pp.2-3).

Gorski (1961), menciona que: “el lenguaje permitió y permite al hombre enriquecer su experiencia no sólo a cuenta de la experiencia de la colectividad que le rodea, sino, además , a cuenta de la experiencia de las generaciones precedentes, las cuales, al fijar sus conocimientos en el lenguaje, los transmiten de generación en generación.

5.2 Desarrollo cognoscitivo en la cooperación

Importa de manera definitiva el contexto, el medio en el que se desenvuelven los individuos con respecto a su desarrollo cognitivo, ya que “se ha reconocido ampliamente que los procesos cognitivos pueden variar en relación con el dominio del pensamiento y la especificidad del contexto de la tarea. La situación del contexto llega a ocupar una posición muy importante, en tanto que las secuencias del desarrollo cognitivo se definen en relación con los esfuerzos del que aprende, con el dominio del problema” (Rogoff, 1993).

Ahora bien, ¿Cómo lograr el desarrollo cognitivo de nuestros estudiantes y orientarlos a que encuentren soluciones a los problemas en clase? Ciertamente una manera de lograrlo es que ellos como aprendices, al estar en interacción, activos en sus intentos de aprender a partir de la observación y participación en las relaciones con los miembros más hábiles, adquieren destrezas que les permiten abordar problemáticas, ayudándose unos a otros para encontrar soluciones en el contexto específico en el que están trabajando.

“El objetivo del proceso cognitivo, no es producir pensamiento, sino guiar la acción inteligente, interpersonal y práctica... La resolución de problemas implica la naturaleza activa del mismo, orientar las actividades a metas prácticas e interpersonales, dirigidas deliberadamente” (p. 32).

Si la resolución de los problemas se da en un ambiente propicio para que los estudiantes desarrollen su pensamiento, en el que se manifiesten emociones y relaciones sociales y una estructura social, entonces se estará hablando de transformación en las estructuras mentales de los alumnos.

El desenvolvimiento puede avanzar dependiendo de las metas locales, es decir, en relación con el progreso en dominios específicos, determinados por los propósitos y problemas de la asignatura o asignaturas: “Las destrezas que cada comunidad valora constituyen los objetivos locales del desarrollo” (p.35).

Si una persona participa con otras en un contexto sociocultural dará lugar a la involucración de los individuos en una actividad sociocultural; y por ende se generará el desenvolvimiento cognoscitivo. En un salón de clase este proceso se dará en la interacción entre los compañeros de un equipo que está en colaboración.

Desde el pensamiento de Vigotsky, se considera que la participación infantil en actividades con otros compañeros más capaces, permite al ser humano “interiorizar los instrumentos necesarios” para pensar y acercarse a la resolución de problemas de una forma más madura que si lo hiciera solo. Postura que enriquece y apoya que el individuo en un ambiente sociocultural, de cooperación, adquiere progreso y transformación (Rogoff, 1993).

Ahora bien, ¿Cómo lograr el desarrollo cognitivo de nuestros estudiantes y orientarlos a que encuentren soluciones a los problemas en clase? Ciertamente una manera de lograrlo es que ellos como aprendices, al estar en interacción, activos en sus intentos de aprender a partir de la observación y participación en las relaciones con los miembros más hábiles, adquieren destrezas que les permiten abordar problemáticas, ayudándose unos a otros para encontrar soluciones en el contexto específico en el que están trabajando.

“El objetivo del proceso cognitivo, no es producir pensamiento, sino guiar la acción inteligente, interpersonal y práctica... La resolución de problemas implica la naturaleza activa del mismo, orientar las actividades a metas prácticas e interpersonales, dirigidas deliberadamente” (p. 32).

Si la resolución de los problemas se da en un ambiente propicio para que los estudiantes desarrollen su pensamiento, en el que se manifiesten emociones y relaciones sociales y una estructura social, entonces se estará hablando de transformación en las estructuras mentales de los alumnos.

El desenvolvimiento puede avanzar dependiendo de las metas locales, es decir, en relación con el progreso en dominios específicos, determinados por los propósitos y problemas de la asignatura o asignaturas: “Las destrezas que cada comunidad valora constituyen los objetivos locales del desarrollo” (p.35).

Si una persona participa con otras en un contexto sociocultural dará lugar a la involucración de los individuos en una actividad sociocultural; y por ende se generará el desenvolvimiento cognoscitivo. En un salón de clase este proceso se dará en la interacción entre los compañeros de un equipo que está en colaboración.

Desde el pensamiento de Vigotsky, se considera que la participación infantil en actividades con otros compañeros más capaces, permite al ser humano “interiorizar los instrumentos necesarios” para pensar y acercarse a la resolución de problemas de una forma más madura que si lo hiciera solo. Postura que enriquece y apoya que el individuo en un ambiente sociocultural, de cooperación, adquiere progreso y transformación (Rogoff, 1993).

5.3 Intersubjetividad y colaboración

Enorme tarea para los docentes lograr que la intersubjetividad sea una habilidad cultural que se despliegue en las formas cotidianas de interacción en el aula, entendida ésta como “el proceso de comprensión compartida que se produce en la interacción conjunta en las actividades culturales” (Mejía, 2001, p.357).

En la teoría sociocultural este concepto se ha relacionado estrechamente con el desenvolvimiento del ser humano. Vygotsky menciona que la intersubjetividad es considerada un proceso central en el aprendizaje y en el desarrollo, imposible de aislarse del contexto y la actividad cultural; la interacción es especialmente relevante para el desarrollo cognoscitivo de los seres humanos, ya que el desarrollo de procesos intrapsicológicos ocurre por la interacción e intersubjetividad, (Rogoff, 2001).

Mejía (2001) menciona que sería importante que en los contextos escolares se promuevan las actividades en colaboración de manera frecuente para que se dé la oportunidad a que los actores en el aula, alumnos y maestro presentes en la situación, interactúen unos con otros. Se hace referencia con cierto énfasis a que “debe evitarse en lo posible el trabajo individual, ya que raramente éste proporciona oportunidades para que los alumnos compartan el conocimiento y participen de forma significativa y constructiva” (p. 356).

La colaboración en definitiva ofrece condiciones únicas para que ocurran los procesos intersubjetivos relacionados con el aprendizaje y el desarrollo:

“Cuando crece el interés por el funcionamiento de las redes sociales y los equipos de trabajo, la capacidad de compartir y construir las propias ideas junto con las de diferentes participantes resulta particularmente relevante para la transformación cultural y el desarrollo humano” (Mejía, 2001, p. 357).

5.4 Aprendizaje cooperativo

Tomando en cuenta los factores ya expuestos se considera absolutamente necesario focalizar la atención en el aprendizaje de los estudiantes, ya que se espera que éste podría desarrollarse y reafirmarse si se implementa en el aula una estrategia diferente a las utilizadas habitualmente: el aprendizaje cooperativo. Hay un interés muy particular en la promoción de actividades en el grupo con intención cooperativa. [Entendiéndose el concepto de cooperación como: “una colección de personas que interactúan entre sí y que ejercen una influencia recíproca”] (Díaz Barriga, 1988).

La idea de “cooperación” que se concibe para los grupos resulta adecuada, tomando en cuenta que no necesariamente toda actividad que se realiza en “grupo” implica cooperación.

“La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que son beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje, y el de los demás (Díaz Barriga, 1998, p. 107).

Para Johnson (1999), el aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Los maestros pueden organizar y reformular de manera cooperativa cualquier tarea didáctica, materia de cualquier programa de estudios, y así como evaluar el trabajo de los alumnos de acuerdo con determinados criterios.

Diálogo y cooperación

Lo ideal es que en un equipo de aprendizaje cooperativo exista el diálogo y la cooperación; ambos se dan en la interacción, ya que “es a partir de éste y otros medios de relación entre los integrantes como se llega a lograr participación y comprensión compartida, es decir “la intersubjetividad que implica intercambio de distintas perspectivas alternando turnos” (Mejía, R. 2001, p. 361).

El lenguaje es un sistema de comunicación complejo que incluye aspectos lingüísticos, no lingüísticos y emotivos usados con fines sociales, que se adquiere como un instrumento para regular la actividad y la atención conjuntas (Mejía, 2001). En la medida en que se desarrolla el lenguaje y la comprensión de significados, entonces se producen propósitos de coordinación social y de participación.

“Aprendemos las palabras de los labios de los demás. Los significados de las palabras se generan en el contexto, por medio del diálogo, y cuando hablamos casi siempre lo hacemos respondiendo en parte a lo que otros han dicho. Nos ‘apropiamos’ de las maneras de usar el lenguaje de otras personas con las que interaccionamos” (Mercer, 2001, p.176-177).

Si cuando los grupos cooperativos están conformados entre personas “afines”, “la relación entre la coordinación social-afectiva y el desarrollo de significados”, se dará, y habrá intersubjetividad: se lograrán de manera más inmediata las metas comunes de aprendizaje en un grupo.

Una de las características de los grupos cooperativos es que la interacción se lleve a cabo cara a cara, esto implica el uso de claves no verbales, que permiten a los que participan en la dinámica, anticipar el curso de la acción de los interlocutores. En muchos de los momentos de los trabajos en los grupos cooperativos, el silencio es el que impera y sus integrantes continúan trabajando en interlocución.

Es común que en el trabajo cooperativo, cuando imperan los silencios el docente se sienta obligado a intervenir, pensando que los estudiantes no están haciendo nada productivo, se llega a suponer que si la gente dialoga, entonces se produce aprendizaje. Se cree, se piensa y practica en muchas ocasiones, que con la organización de los grupos es suficiente, y que con distribuirlo con cada grupo se, permite que fluya mágicamente la intersubjetividad. Se supone asimismo, que la conducta “natural” de los grupos es la cordialidad, amabilidad y concordancia entre los diferentes integrantes; hecho que no sucede; algunos equipos de trabajo entran en conflicto durante varios momentos, sí hay comunicación, pero la cordialidad se llega a perder continuamente. Hay probabilidades que al final de la actividad, después de un buen rato de “compartir experiencias, de estar en diálogo” de mucha discusión, e incluso tener pleitos, se logre el producto.

“Lo que define la intersubjetividad no es el llegar a un estado de acuerdo entre los participantes, a través de la comunicación, sino que lo relevante es el proceso de coordinación de las contribuciones individuales en la actividad conjunta, donde incluso puede existir desacuerdo ... la intersubjetividad se enfoca en la actividad conjunta, lo que incluye la coordinación de las contribuciones individuales en todas sus formas”, (Mejía, 2001, p.357).

La actividad conjunta y la comunicación, que Rogoff (1993), expone respecto a la participación guiada, supone colaboración y comprensión en actividades rutinarias de resolución de problemas. El lenguaje ofrece un medio para generar un tipo motivador de conflicto cognitivo y un medio para resolverlo pensando conjuntamente con un adulto, así se puede afirmar que “crecer es aprender a pensar” (Mercer,

1997). Mediante el lenguaje, el diálogo, la conversación en un grupo cooperativo, tanto de manera verbal o no verbal se pone a prueba la escucha, la capacidad de dialogar, de negociar para comprender y ayudar a los compañeros; se obtiene información, se dan explicaciones, se emplea la argumentación.

Interacción cooperativa

Mejía (2001, p.175), menciona que la participación activa en la colaboración se relaciona generalmente con un rendimiento mejor en tareas cognoscitivas en contraste con el trabajo individual. Esta misma autora señala que Piaget planteó que la interactividad entre compañeros ofrece condiciones de relación simétrica a los participantes... surge la discusión entre compañeros y se genera conflicto de perspectivas, que conduce a la reestructuración y equilibrio cognoscitivos en el individuo.

El trabajo en los grupos cooperativos se puede constatar en la interacción entre los compañeros del equipo. El diálogo, las discusiones, la convivencia son factores que arrojan resultados positivos en la mayoría de los casos. Realizar una tarea requiere de un proceso que es muy conveniente en colaboración. Ya que, “un andamiaje eficaz reduce las posibilidades de error del que aprende a realizar una tarea a la vez que estimula sus esfuerzos por avanzar...ayuda a aprender a realizar una tarea que no podría realizar por su cuenta” (Mercer, 2001, p.179).

“En la colaboración, la elaboración cognoscitiva ocurre a medida que los participantes convergen hacia una meta común..., o hacia diferentes metas, pero que de alguna forma están relacionadas.... La motivación para compartir e involucrarse con otros es central en la elaboración conjunta” (Mejía, 2001, p.364).

Los elementos que están implicados en una interacción efectiva de un grupo colaborativo son: “socialización entre los integrantes del grupo; competencias sociales; control de impulsos agresivos; aprender a relativizar puntos de vista y mayor rendimiento académico”. Al considerar cada uno de estos elementos los alumnos encuentran apoyo en los mismos compañeros y en el maestro. La ejecución de sus acciones dentro del grupo, con un clima propicio para aprender en el grupo y para el grupo, dan como resultado relaciones interpersonales de trabajo con sus compañeros; éstos son capaces de identificar sus propias actitudes; si éstas son útiles o no, apropiadas, más o menos eficaces (Díaz Barriga, 1998).

El trabajo en equipos cooperativos sin duda tiene efectos en el rendimiento académico de los que participan en esta actividad porque logran adquirir conocimiento, retenerlo y hacer la transferencia del mismo. Las relaciones socioafectivas que se generan entre los integrantes, pueden establecer mejores interacciones entre ellos, por ejemplo se incrementa el respeto mutuo, la solidaridad y los sentimientos recíprocos de responsabilidad y ayuda, así como incrementar la autoestima de los estudiantes, sobre todo de aquéllos cuyo rendimiento ha sido bajo (Díaz Barriga, 2003, p.110).

El tamaño de los grupos cooperativos, es un factor que influye en el logro de productos de aprendizaje. Si el número de integrantes en un equipo es menor, el rendimiento de los productos es mayor. Las experiencias probadas en este campo recomiendan no más de seis integrantes en cada grupo (2003, p.111). Sin embargo es necesario tomar en cuenta para conformar los grupos, factores claves como el tipo de objetivos y actividades que se pretenda de los estudiantes (Bonals, 2000, p. 19).

Estructura grupal

La estructura es otro aspecto que se mencionará con respecto a la conformación de grupos de aprendizaje.

Díaz Barriga (2003) distingue tres tipos de estructura y situación en los grupos: el aprendizaje individualista, competitivo y cooperativo. Para fines prácticos de la intervención, la atención se focalizará en el aprendizaje por cooperación. En una actividad de este tipo, el ideal es cooperar para trabajar juntos y lograr metas compartidas lo que da como consecuencia la interdependencia positiva entre los integrantes. Todo se comparte por igual: responsabilidades, compromisos, tareas, manera de concebir y de abordar cada una de las actividades encomendadas. Existe interdependencia entre los miembros que llevan a la cooperación, se consiguen los propósitos a través de situaciones en las que la única vía para que un estudiante alcance sus propias metas, es el éxito del grupo (Fernández B. y Melero Z., 1995).

Al hablar de grupos diferentes de aprendizaje: individualista, competitivo y cooperativo, se reconoce un tipo de estructura en cada uno. La manera en como ejercen el control los mismos integrantes, cómo se organizan para decidir y distribuir las tareas educativas que debe realizar el grupo cambia de un modelo a otro. Desde el punto de vista de Díaz Barriga (2003), en el grupo de aprendizaje cooperativo

hay mayor autonomía de parte de los integrantes con respecto a la elección de contenidos y formas de trabajar. Al nivel de “reconocimiento” en los grupos cooperativos con respecto a las tareas es que las ‘recompensas’ son para todos igualmente benéficas; las relaciones psicosociales en el salón de clase conllevan a otros procesos cognitivos, connotativos y motivacionales, y afectivo-relacionales diferentes a los otros dos tipos de grupos de interacción educativa.

En un grupo de aprendizaje cooperativo la estructura de la evaluación es especial: la forma en la que se distribuyen las recompensas externas o la manera en la que es calificada la situación, se caracteriza por la inclusión de las alabanzas, reconocimientos verbales o escritos, muy importantes para cada integrante del equipo. “El grupo es evaluado en función a la suma de las aportaciones individuales o por la evaluación al grupo en función del producto final” (Fernández B. Melero Z., 1995, p.2).

La estructura de las tareas de aprendizaje cooperativo es peculiar porque cada uno de los miembros del equipo se concentra en una tarea en especial. Es decir, algunas situaciones de aprendizaje cooperativo exigen el reparto individual de la responsabilidad, o bien que el grupo trabaje todo el tiempo a la vez para conseguir un producto común (1995, p.2).

En suma un grupo de aprendizaje cooperativo tiene como características dos aspectos esenciales:

“a). Un elevado grado de igualdad... simetría entre los roles desempeñados por los participantes en una actividad grupal. b) Un grado de mutualidad variable... grado de conexión, profundidad y bidireccionalidad de las transacciones comunicativas... Los más altos niveles de mutualidad se darán cuando se promueva la planificación y la discusión conjunta, se favorezca el intercambio de roles y se delimite la división del trabajo entre los miembros” (Díaz Barriga, 2003 p.109).

El docente debe estar pendiente de la conducción de los grupos, ya que: “la metodología puede o no favorecer el trabajo en equipos cooperativos, dependiendo de cómo se conduzca” (Díaz Barriga, 2003, p. 110), y hacer la diferencia entre la instrucción tradicional individualista o competitiva.

Si se analiza la estructura de los grupos cooperativos se puede constatar que este tipo de estrategia representa algo más que una mera disposición de las clases en grupos; es una organización intencional de la estructura de aprendizaje que persigue muchos objetivos complementarios: la capacidad de cooperar, el respeto por las diferencias, el valor de los demás (Echeita, Sarrionandía, 1995, p.174).

Un factor muy importante en la estructura grupal son las técnicas de aprendizaje cooperativo, que se pueden ver desde dos puntos de vista: el primero son los aspectos de la conducta social y motivacional, y el segundo el rendimiento académico.

La conducta social y motivacional son fundamentales para que exista el aprendizaje:

“Los métodos de aprendizaje cooperativo tienen efectos fuertes, consistentes y positivos sobre las relaciones y prejuicios raciales, actitudes hacia los compañeros de clase académicamente atrasados y hacia los integrados, entusiasmo y motivación hacia la tarea y la asistencia, autoestima, control y encauzamiento de la agresividad, descentración, habilidades sociales y comportamiento altruista y prosocial, y predisposición a manifestar simpatía, amistad y cariño hacia los otros y a cooperar con ellos en otros marcos, etcétera” (Fernández B. y Melero Z. 1995, p. 42).

Con respecto al rendimiento académico, se afirma que las estrategias o métodos de aprendizaje cooperativo son más potentes que otros métodos no cooperativos, y que las formas tradicionales de enseñanza para aumentar ciertos aspectos de la capacidad cognitiva, como son la resolución de problemas, comprensión de textos, etc. (Fernández B. y Melero Z., 1995)

El docente que lea estos párrafos quizá quedará convencido de la potencia que tiene la estrategia de aprendizaje cooperativo para aumentar la capacidad cognitiva en comparación con el método tradicional de enseñanza. Sin embargo hay circunstancias que no ayudan a que los resultados o efectos del trabajo en grupos cooperativos se den para lograr la cantidad de factores positivos, que hacen que los docentes queden convencidos de esta estrategia. En la siguiente cita se presentan las causas que pueden demeritar los beneficios posibles de la estrategia:

“Cuando el trabajo cooperativo es de corta duración está mucho más expuesto a un fenómeno negativo para el aprendizaje: la difusión de la responsabilidad, que ocurre con más probabilidad en él, porque las estrategias de ayuda y las normas y apoyo grupal lleva tiempo construirlas” (Fernández B, y Melero Z., 1995, p. 43).

Zona de desarrollo próximo y colaboración

La cooperación en un grupo requiere que se retome el concepto de Zona de desarrollo próximo de Vygotsky, y la de participación guiada, propuesto por Rogoff (1994) o; ambos conceptos dan las bases para hacer referencia a la involucración mutua de los individuos y sus compañeros sociales en una situación de colaboración.

(Hedegaard, 1993), menciona que al hablar de la zona de desarrollo próximo es hacerlo con respecto al proceso de desarrollo y las posibilidades de enseñanza, ya que su característica principal es crear esta zona, estimulando una serie de procesos de desarrollo interiores. La Z.D.P. es una herramienta analítica necesaria para planificar la enseñanza que sirve para explicar sus resultados.

Un docente debe estudiar con detenimiento la situación del grupo para crear las condiciones óptimas de aprendizaje, y planificar mejor la zona de desarrollo próximo.

“Se puede ver la zona de desarrollo próximo desde el aspecto de acción dentro de cierta actividad. Para el escolar, la acción se relaciona con la actividad de aprendizaje/enseñanza... El papel del maestro es el de dirigir la acción dentro de la actividad escolar de un modo adecuado para el actual nivel de desarrollo del niño, el contexto cultural y social y las teorías del maestro sobre cuál es el tema central” (Hedegaard, 1993, p. 407).

La participación guiada, es un término clave que reafirmar la idea de colaboración y de ayuda que se da cara a cara en el trabajo en grupos, (ayuda que se puede interpretar como la creación de la zona de desarrollo próximo), así como los distintos ajustes que surgen de las actividades de unos y otros integrantes de los equipos de trabajo. “La participación guiada enfatiza la involucración mutua de los individuos y sus compañeros sociales, comunicado y coordinando su involucración, a medida que participan en actividad sociocultural estructurada colectivamente” (Rogoff, 1994, p.8).

Los integrantes de un grupo cooperativo intervienen en actividades, y a medida que este proceso ocurre, los individuos cambian y se involucran en otros eventos similares. “La participación implica el esfuerzo creativo de comprender y contribuir a la actividad social, y establecer puentes entre varias formas de comprensión de una situación. La comunicación y los esfuerzos compartidos implican ajustes entre los participantes para encajar con nuevas perspectivas en la tarea compartida (1994, p. 10).

La enseñanza debería crear zonas de desarrollo próximo involucrando a los alumnos en nuevos tipos de actividad. Al relacionar los conceptos científicos con los cotidianos, la enseñanza proporciona nuevas habilidades y posibilidades de acción. El concepto de Zona de desarrollo próximo se puede usar para “guiar a los niños al aprendizaje y la comprensión de los conceptos científicos a la aplicación espontánea de los conceptos cotidianos mediante un método que la autor le denomina doble movimiento” (Hedegaard, 1993, p.408).

La Zona de desarrollo próximo en la enseñanza en el aula, implica y compromete a los docentes a estar conscientes de las necesidades de los estudiantes para poder orientarlos a objetivos determinados de enseñanza. La interacción en el aula a partir de la estrategia de grupos cooperativos en los que se comparten conocimientos y procedimientos de distintas actividades, debe permitir la real comunicación e interacción y son precisamente las escuelas o instituciones educativas las que deben promoverlo. Entonces la zona de desarrollo próximo es una herramienta para la instrucción en clase que hace funcionar activamente el diálogo, la comunicación y el logro de solución de las tareas.

La heterogeneidad u homogeneidad en colaboración

Bonals (2000, p.19), recomienda que si se desea trabajar con grupos heterogéneos se requiere tomar en cuenta tres consideraciones: flexibilidad en el criterio, distancia conceptual o procedimental entre alumnos, y la distancia entre niveles de conocimientos. Así como también el género de los estudiantes y la comodidad de los involucrados en esta tarea cooperativa: maestro y alumnos.

Ahora que si se decide por los niveles de homogeneidad en los grupos, entonces será necesario tomar en cuenta los intereses y ritmos de los alumnos, conocer quiénes son los mejores informados de la tarea, y además identificar a los más necesitados: en la adquisición de aprendizajes; escasa disponibilidad para los trabajos escolares; dificultades de relación entre los mismos estudiantes; lingüísticas; considerar la baja aceptación de algunos de los integrantes del grupo; alumnos repetidores o con necesidades muy particulares. (2000, pp. 20-21).

Será menester que las condiciones y situación de los grupos se identifiquen de manera puntual por parte del docente, para que la conformación de los grupos sea de una manera homogénea u heterogénea y así lograr productos que respondan a las metas comunes del equipo.

Construcción de significado en colaboración

Desde la perspectiva constructivista, la construcción de significados tiene que ver con las estrategias de enseñanza, entendiéndose ésta como: “un proceso que pretende apoyar o, `andamiar` el logro de aprendizajes significativos”, Díaz Barriga (2003, p.140). Así puede decirse que la enseñanza está a

cargo del maestro que provoca una construcción conjunta como producto de los continuos intercambios entre alumnos y profesor.

Los procesos de enseñanza pueden variar dependiendo de la elección del maestro en cuanto a las estrategias en la que se apoye para llevarlas a cabo. [“Procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos”] (Díaz Barriga, 2003, p.141).

Para lograr que el aprendizaje sea significativo se organiza y construye la información siguiendo un proceso. En la materia de Comunicación oral se intencionan los de tipo procedimentales. Marzano (1997, p.66) propone que la información debe almacenarse en la memoria a partir del desarrollo de procedimientos que realicen los estudiantes. [“Este es un proceso directo para ayudar al alumno a identificar alguna acción o actividad que han experimentado previamente y es similar a la habilidad o proceso que están tratando de aprender”] (1997, p.75).

Existen habilidades o procesos que resultan ser simples a lo que los alumnos ya conocen, por tal motivo es importante que se identifiquen aquéllos que van a ser enseñados directamente y aquéllos que van a ser demostrados. Se recomienda identificar habilidades y procesos similares a aquéllos que van a aprender, y que se hagan predicciones acerca de qué partes del proceso conocido que se aplicará al nuevo proceso que se está aprendiendo (p. 76-77).

Asimismo es importante que se organice el conocimiento procesal de manera más estructurada: “organizar la información acerca de un contenido procesal incluye identificar las habilidades o procesos que se están tratando de dominar y estructurar los componentes específicos de una manera eficiente” (p.77).

Para utilizar los contenidos procesales deben ser practicados hasta que se puedan ejecutar con cierta facilidad, es decir que el alumno llegue a pasar por tres etapas: a) comprensión, b) darle forma y c) automatización de los mismos.

Rol del docente ante los grupos cooperativos

Eggen (2003), dice que en el aprendizaje cooperativo, los docentes utilizan la enseñanza dirigida a todo el grupo para hacer las presentaciones y explicar conceptos y habilidades básicas, y posteriormente facilitar el aprendizaje en grupos pequeños.

Y por su parte Díaz Barriga (2003), menciona una serie de actividades propuestas por El Centro de Aprendizaje Cooperativo de La Universidad de Minnesota que el docente debe llevar a cabo para que los equipos de trabajo tengan éxito, por ejemplo cita que todo maestro requiere: especificar primero los objetivos de enseñanza, después estar pendiente del tamaño del grupo, asignar estudiantes a los grupos, posteriormente hacer el acomodo adecuado del aula, planear los materiales y asignar los roles para promover la interdependencia en el grupo.

Una vez realizadas estas actividades, continuar con la explicación de la tarea académica; estructurar la meta de interdependencia positiva, la valoración individual y la cooperación intergrupo. Por otro lado, explicar acerca de los criterios del éxito, los comportamientos deseables, monitorear la conducta de los estudiantes. Además un factor muy importante es asistir o guiar a los alumnos en relación a la tarea; si se hace necesario intervenir para enseñar habilidades de colaboración. Y finalmente, esperando que la organización de los tiempos sea óptima, proporcionar cierre a la lección, evaluar y valorar la calidad y cantidad del aprendizaje de los integrantes del grupo.

El rol del docente se verá complementado con el manejo hábil de estrategias importantes tales como: ser claro al explicar los propósitos generales del curso y especificar los objetivos de cada lección; percibir los diferentes tipos de alumnos para ubicarlos en grupos y de verdad se dé el aprendizaje; ser claro y explícito al otorgar la tarea y la estructura de la meta; saber monitorear la efectividad de los grupos de aprendizaje cooperativo, realmente brindar ayuda cuando y a los que realmente la necesitan; responder preguntas, enseñar habilidades e incrementar las habilidades interpersonales del grupo (Díaz Barriga, 2003).

Ahora que si el grupo de aprendizaje cooperativo es heterogéneo, el docente debe saberlo y conocer la personalidad, aptitudes, conocimientos previos y estrategias de los integrantes ya que hay altas probabilidades de que surjan controversias y se pueden resolver de manera satisfactoria, precisamente porque el docente conoce los siguientes factores:

El grado de motivación y competencia de los integrantes del equipo, la cantidad y calidad de los conocimientos de relevancia por parte de los estudiantes en controversia, la capacidad que tienen los integrantes para hacer relativos sus puntos de vista y finalmente conocer si la actividad fue más o menos cooperativa.

Por otro lado se considera que el docente tenga presente la dinámica interna de los grupos cooperativos, Fernández B. y Melero Z., (1995) mencionan que éstos tienen dos tipos de comportamientos respecto a la ayuda: pedirla y ofrecerla; y la manera de lograrlo es a partir de los intercambios lingüísticos, sin dejar de lado el modelamiento y la imitación. Entonces la interacción verbal de la que hablan puede estar en torno a la formulación de preguntas, identificación y expresión de dudas, detección y verbalización de incomprensiones, confusiones y errores. Además petición de datos, elaboración de alguna explicación, ofrecimiento de conocimientos, ampliación y corrección de información, dar argumentos o crear conexiones diferentes.

Si el docente es consciente de este tipo de dinámica tendrá:

“La clave del éxito en la interacción cooperativa consiste en que se produzca un ajuste entre el tipo de ayuda demandada y el tipo de ayuda recibida: recibir ayuda de suficiente nivel de elaboración y no por debajo. Pedir a los estudiantes que se proporcionen mutuamente explicaciones, preguntas y correcciones más que respuestas terminales, tiene un impacto positivo en el aprendizaje (Fernández B. y Melero Z.,1995, p.3).

Es conveniente considerar que en ocasiones, dar y pedir no surgen de forma espontánea, por ello se resalta el entrenamiento que comprende cuatro pasos básicos: instrucción directa, juego de roles, práctica y retroalimentación (Fernández B. y Melero Z., 1995).

Rol del estudiante en un grupo de aprendizaje cooperativo

El rol de los estudiantes, en grupos de aprendizaje ha de ser considerado; ya que dependiendo de la distribución de papeles, responsabilidades, correcta y seria ejecución de las mismas es lo que llevará al aprendizaje efectivo y feliz de las interacciones en colaboración.

Ahora bien, un equipo de aprendizaje cooperativo exige un tipo de estudiante especial, que debe caracterizarse por los cambios que experimente en el desarrollo del trabajo en grupos, que sea activo y

responsable por su propio aprendizaje, y esto solo se obtiene “haciendo que los alumnos actúen como docentes y como estudiantes” (Rigo Lemini, 2003). Dicho en otras palabras, los estudiantes también aprenden a explicar, comprometerse, negociar y motivar cuando participan como miembros del grupo.

Johnson (1999) menciona cuatro tipos de roles que distinguen a sus integrantes en un grupo:

- Los que ayudan a la conformación del grupo: como son el supervisor del tono de voz, el del ruido, y el encargado de llevar los turnos.
- Aquéllos que ayudan al grupo a funcionar para alcanzar sus objetivos o mantener relaciones eficaces de trabajo como son: el encargado de explicar ideas o procedimientos; el que lleva un registro; el que fomenta la participación; el observador; orientador; el encargado de ofrecer apoyo y el que aclara y parafrasea los puntos principales de la tarea.
- Roles que ayudan a los alumnos a formular lo que saben e integrarlo con lo que están aprendiendo: el compendiador o sintetizador; el corrector de errores en las explicaciones de otro miembro; el encargado de verificar la comprensión; el que investiga y hace de mensajero; el analista que relaciona los conceptos y estrategias, y el generador de respuestas.
- Los que corresponden a los que ayudan a incentivar el pensamiento de los alumnos y mejorar su razonamiento: el crítico de ideas, no de personas; el encargado de buscar fundamentos; el que diferencia entre las ideas y razonamientos de los integrantes del grupo; el encargado de ampliar la nueva información; el inquisidor, que siempre hace preguntas; el que produce opciones, va más allá de la primera respuesta o conclusión; el verificador del trabajo en función de las instrucciones, tiempo disponible para trabajar, y el integrador de los razonamientos de todos en el equipo (Johnson, 1995, pp. 54-55).

El rol del estudiante como evaluador de su actuación en el equipo de trabajo resulta de trascendencia. Cada uno de los integrantes evalúa el trabajo de sus compañeros, del observador, narrador, inspector, etc. Es preciso que se describa la dinámica y los logros del trabajo que se ha obtenido en el grupo de trabajo.

Lo que debe quedar muy claro es que la evaluación del funcionamiento del grupo implica reflexión compartida entre el docente y los equipos de trabajo (Díaz Barriga, p.120).

Preparación de los estudiantes que participan en aprendizaje cooperativo

Los estudiantes que participan en grupos de aprendizaje cooperativo requieren de preparación y entrenamiento, ya que no todos están capacitados para este tipo de aprendizaje. Tal y como se había mencionado formar equipos de estudiantes no garantiza el éxito en Aprendizaje Cooperativo. Los seres humanos hemos aprendido a lo largo de nuestra vida educativa que el trabajo individual es valioso, y que generalmente recibe evaluación, y por tal motivo puede basarse en la idea de la competencia. Esas prácticas socioculturales en ocasiones resultan difíciles de erradicar; dejar a un lado la idea de competir, requiere de nuevas oportunidades de aprendizaje.

Ahora que si se parte de la concepción de que casi todos los docentes se aventuran a considerar que los alumnos saben asumir y conocen cómo trabajar de manera coordinada y efectiva en equipo; se está en parte equivocado. Algunos estudiantes no saben hacerlo, entonces, la recomendación es que se piense seriamente en implementar el aprendizaje cooperativo en las aulas, preparar a los estudiantes desde los primeros contactos que se tenga con ellos. (ITESM, 2000, p. 10).

En definitiva, y la experiencia en este campo ha mostrado que hay estudiantes que no desean cooperar, y como reacción a este hecho, a los docentes les invade una desmotivación con respecto al uso de estas estrategias. La pregunta que se plantea en este momento es ¿qué hacer ante esta situación? La recomendación que dan algunos expertos en el campo es tomar providencias desde el inicio del curso, y compartir con el grupo de estudiantes las técnicas que se utilizarán regularmente. “Diversas investigaciones muestran que los estudiantes aprenden mejor haciendo que viendo o escuchando.... Hay que recordar que los estudiantes que expresan sentimientos negativos del aprendizaje cooperativo pueden necesitar explicaciones y entendimiento del proceso” (pp. 11 y 12).

Un planteamiento útil se asocia con la necesidad de reservar tiempo suficiente dentro de la clase para disminuir dudas o sentimientos de angustia con respecto al tipo de trabajo que se implementará en la misma:

“Los estudiantes pueden tener miedo de ser penalizados con calificaciones más bajas por los errores de otros en el equipo. Las personas que aprenden rápido pueden sentir que están asesorando a los que entienden despacio. Y los que aprenden despacio pueden temer sentirse presionados para trabajar más

rápido por otros miembros del equipo. Los miembros “flojos” no contribuyen con el trabajo del equipo y piden las respuestas correctas, comúnmente originan sentimientos negativos” (ITESM, 2000, pp.12).

Ventajas del trabajo cooperativo

- La forma en la que el estudiante puede conseguir los objetivos es una de las características positivas del aprendizaje cooperativo. Eggen (2003, p. 289), sostiene que estas metas tienen ventajas tanto desde el aprendizaje como desde la motivación de los estudiantes, porque mueven el aprendizaje cooperativo, sostienen al equipo como una unidad y los integrantes de los equipos se ayudan y ven por ellos entre sí.
- La responsabilidad individual que se inculca a cada uno de los integrantes del grupo representa otro aspecto positivo. Cada uno puede mostrar y demostrar a sus compañeros el manejo de conceptos y habilidades. Generalmente los docentes son los encargados de comunicar la responsabilidad individual, de constatar que los estudiantes comprenden los contenidos y que lo pueden demostrar (Rigo Lemini, 2003).
- Procurar que el trabajo dentro del grupo se realice de manera igualitaria, Eggen (2003, p.298) menciona que: “la igualdad de oportunidades para el logro del éxito es un elemento que puede aumentar la motivación del alumno”. Se pide poner énfasis en este aspecto, sobre todo en aquellos grupos heterogéneos en los que el nivel de conocimientos y las habilidades de los estudiantes varía. Es preciso pugnar por el logro del éxito de todos los integrantes, propiciando el esfuerzo individual y el deseo de superación de cada miembro.
- La autoevaluación, necesaria para lograr la autorregulación y autonomía en los alumnos es otro factor importante para lograr aprendizaje eficaz: los equipos deben evaluar cuáles acciones han sido útiles y cuáles no. Los integrantes del grupo establecen las metas, evalúan continuamente sus tareas y lo que es más importante, identifican los cambios que deben realizarse para mejorar su trabajo próximo (ITESM, 2000).

Forma de organización de los grupos en el Aprendizaje Cooperativo

Organizar los equipos de trabajo cooperativo en grupos pequeños representa oportunidades ventajosas para que se dé el intercambio de ideas con varios de los integrantes de una misma aula a un mismo

tiempo, en el que se da un ambiente libre de presiones y competencia. En contraste se pueden encontrar discusiones en un equipo grande, surgen rivalidades que generalmente tienden a inhibir la participación de los alumnos, sobre todo la de aquéllos que son tímidos, (p. 3).

En el tipo de configuración de los grupos cooperativos Díaz Barriga (2003), proporciona algunos componentes básicos que ayudan a que los procesos de intercambio de ideas y desarrollo de los miembros se logren, entre los cuales se destacan los siguientes:

Interacción promocional cara a cara

La interacción cara a cara, característica de los grupos de aprendizaje cooperativo, representa una gran ventaja, ya que existen varias actividades cognitivas y dinámicas interpersonales que sólo se dan al estar interactuando entre sí, y en relación con los materiales. Los estudiantes se pueden dar ejemplos, explicarse, resolver problemas, discutir acerca de los conceptos que están aprendiendo, enseñar a los demás lo que saben, y explicar o dar a conocer experiencias pasadas relacionadas con la información que el docente proporciona. Actividades centrales del aprendizaje significativo; uno de los fines primordiales de este tipo de trabajo en grupo.

Habilidades interpersonales y de manejo de grupos pequeños

En un grupo pequeño se tiene la gran ventaja que los estudiantes se puedan conocer y confiar en ellos mismos, comunicarse de manera más clara y precisa y evitar las ambigüedades. También podrían llegar a aceptarse y apoyarse unos y otros y hasta resolver conflictos constructivamente. En las habilidades interpersonales están implicados valores y actitudes tales como: la disposición al diálogo, la tolerancia, la empatía, la honestidad, el sentido de equidad y la justicia en las relaciones con los demás... habilidades que en la vida fuera de los ámbitos escolares son necesarias para cambiar el tipo de sociedad en la que se pretende que los alumnos incidan.

Interdependencia positiva

Cuando los estudiantes perciben un vínculo con sus compañeros de grupo, de tal forma que no pueden lograr el éxito sin ellos es cuando se alude a la interdependencia positiva. La coordinación de esfuerzos entre integrantes es básica para completar su tarea. “La interdependencia representa el mayor desafío a la madurez del individuo y del funcionamiento del grupo” (Díaz Barriga, 2003).

Responsabilidad y valoración personal

Uno de los propósitos de los grupos de aprendizaje es fortalecer académica y efectivamente a sus integrantes. Por tal motivo es necesario una evaluación de avance personal-grupal y personal, conocer el tipo de apoyo que se requiere, y completar las actividades para evitar que haya desventajas entre los mismos integrantes.

Procesamiento en grupo

Un factor importante es el grado de conciencia y reflexión crítica de la actuación del grupo porque representa un requisito que no es tan fácil pasar por alto. Es necesario que los integrantes se cuestionen si las actividades realizadas han sido efectivas y apropiadas, y llegar a considerar si los procesos y productos de trabajo cumplen con el objetivo deseado.

El trabajo en grupos de aprendizaje cooperativo, sobre todo cuando se integran grupos pequeños hay probabilidades de dar resultados efectivos que serían imposibles en grupos grandes, a la usanza de la enseñanza tradicional.

Actividad preliminar a la implementación de las estrategias de Aprendizaje cooperativo

Antes de comenzar a enlistar o mencionar los diferentes tipos de estrategias de enseñanza y actividades para el salón de clase, se considera importante incluir algunos puntos relevantes, que vale la pena tomar en cuenta al hacer el diseño o planeación de una tarea para el aula:

- Se recomienda que todo docente empiece por analizar el conocimiento previo que los alumnos tienen sobre la materia y lo que pueden hacer a partir de sus necesidades.
- Es necesario utilizar preguntas cortas y simples, a menos de que se pretenda hacer la práctica de descomposición de preguntas en partes.
- Previo a la asignación de tareas, se recomienda leer en voz alta el contenido que se desea trabajar, con el fin de verificar la claridad de la redacción y el nivel de comprensión de los estudiantes. También es recomendable pedir a un alumno que la lea y haga comentarios al respecto.
- Hacer preguntas abiertas o preguntas con múltiples respuestas. Primordial que las preguntas vayan de acuerdo con las actividades de aprendizaje cooperativo (ITESM, 2000).

Estrategias de aprendizaje cooperativo

Al hablar de aprendizaje cooperativo implica necesariamente introducirse en un campo en el que las reglas, seguimiento de procesos, técnicas o estrategias que el mismo grupo debe seguir, ya que éstas serán necesarias para obtener resultados efectivos en sus actividades. Son éstas las que darán solidez y base al aprendizaje que se obtenga del grupo.

El listado de estrategias es múltiple, no es intención incluir todas las referencias que existen en los textos dedicados a este tema, sino seleccionar algunas y hacer mención de aquéllas que puedan relacionarse con el área educativa de interés en este estudio.

Rompecabezas

La primera estrategia que se menciona es la de Rompecabezas de Arsons y colaboradores:

- Formar equipos de hasta siete personas, para trabajar con material que ha sido dividido en tantas secciones como miembros del grupo. Cada equipo estudiará una parte.
- Después, los miembros de los diversos equipos “los expertos” que han estudiado lo mismo, se reúnen y discuten sus secciones.
- Estos expertos regresan a su grupo original para compartir y enseñar su sección a sus compañeros.

La única manera de aprender que tienen los estudiantes, es aprender de los demás, y es por esta razón que se debe afianzar la responsabilidad individual y grupal (Díaz Barriga, 2003).

CIRC: Cooperative integrated reading and composition

Esta estrategia se ha aplicado para enseñar a leer y escribir en grados superiores, y en otros niveles si se desea.

- Se organiza al grupo en parejas para que ambos integrantes se apoyen mutuamente.
- Mientras el maestro trabaja con un equipo, los miembros de los otros grupos lo hacen con otras parejas provenientes de dos grupos distintos, es decir llevan a cabo enseñanza recíproca (leen mutuamente, hacen predicciones acerca del texto, resumen la historia, escriben relatos o formulan preguntas...

El procedimiento que se sigue en esta estrategia es: dar instrucción por parte del profesor, práctica por equipos, preevaluación de las actividades y prueba.

El grupo determina si todos los integrantes del equipo están preparados. La evaluación se hace con base en el desempeño promedio de todos los miembros que componen el grupo de trabajo (Díaz Barriga, 2003).

Aprendiendo juntos

Aprendiendo juntos (Learning together)

- Selección de la actividad. De ser posible que ésta implique solución de problemas, generación de proyectos, aprendizaje de conceptos significativos, pensamiento divergente o creatividad.
- Decidir con respecto al tamaño del grupo, asignación de tarea y proveer materiales al grupo.
- Realización de la tarea.
- Supervisión de cada grupo de trabajo.

Co-op Co-op de Kagan

Estrategia que permite explorar de manera profunda temas de interés de los estudiantes que los hace motivarse por el estudio. Orientada a tareas complejas, con la que se cubren muchas facetas, el propio estudiante lleva el control de su propio aprendizaje.

- Diseñar experiencias iniciales y discusiones en clase para estimular la curiosidad.
- Formar equipos heterogéneos.
- Integrar a los grupos para que hagan manejo de habilidades de cooperación y de comunicación dentro de cada equipo.
- Seleccionar el tema en el que se va a trabajar.
- Selección de subtemas.
- Preparar y organizar el trabajo individual de los subtemas.
- Presentación de los subtemas en rondas al grupo de trabajo.
- Preparación de la presentación de los temas ante el grupo completo.
- Evaluación por parte de los estudiantes y del profesor, (Díaz Barriga, 2003).

Cooperación guiada o estructurada

Cooperación guiada o estructurada (Scripted cooperation)

Dicha estrategia se trabaja generalmente en parejas, y su enfoque es hacia actividades cognitivas y metacognitivas. Se utiliza sobre todo en procesamiento de textos (comprensión lectora). El docente divide el texto en secciones y los integrantes de cada pareja realizan alternándose los roles de aprendiz-recitador, y oyente- examinador.

- Ambos integrantes de cada pareja leen la primera sección del texto.
- El participante A repite la información sin ver la lectura.
- El integrante B, le da retroalimentación sin ver el texto.
- Ambos trabajan la información.
- Ambos leen la segunda sección.
- Intercambian los roles para la segunda sección.
- A y B continúan así, hasta finalizar el texto.

Además de las estrategias expuestas anteriormente, se hace la revisión de varias técnicas grupales que se pueden aplicar a procesos orientados a la solución de problemas. Éstas son las que a continuación se mencionan:

Lluvia o tormenta de ideas

Lluvia o tormenta de ideas (brainstorming)

Esta técnica se centra en la generación de ideas creativas y soluciones planteadas por los miembros del grupo en un ambiente en el que se promueve la imaginación, libertad de expresión y pensamiento y espíritu creativo.

- El grupo se plantea un problema a resolver. Éste debe ser resuelto a partir de múltiples opciones de solución. Debe existir preparación previa para delimitar claramente el problema, y poseer los conocimientos o evidencia requeridos para fundamentar sus propuestas.
- Se generan tantas soluciones como sea posible. Existen cuatro lineamientos para seguir:
 - a) No es permitida la evaluación para no inhibir la producción de ideas y la creatividad.
 - b) Entre más ideas se generen, mejor. El docente pide que se piense en la manera de modificar las ideas ya planteadas. Importante motivar a todos a que participen.
 - c) Procurar la promoción e innovación. Es decir, ideas diferentes.
 - d) Se puede completar o modificar las ideas de los demás.

- Todas las ideas se registran para que el grupo pueda verlas.
- Todas las ideas se evalúan en una sesión diferente. Se pretende fomentar el pensamiento crítico para orientarse a examinar las soluciones o ideas planteadas con el propósito de decidir su viabilidad, sustento, aceptación, efectividad y demás (Díaz Barriga 2003).

Grupos de enfoque

Grupos de enfoque (focus groups).

En esta técnica se comparten algunas formas de trabajar. En ésta el interés es que se identifique el problema, preocupaciones, grado de satisfacción y demás factores que surjan de los participantes del grupo, siempre teniendo presente innovar o solucionar un problema.

La dinámica trata esencialmente de sostener una discusión más o menos estructurada acerca de un tópico presentado por el docente o coordinador del grupo. Se pide a los integrantes que sus respuestas se den libremente. Generalmente procede a este un video o grabación de audio de la misma sesión que permite que se haga un análisis de contenido de reacciones del grupo: sentimientos, creencias o valores de los integrantes. Una variable se presenta si el grupo es muy grande, éste se puede dividir en equipos de seis personas para que resuelva un problema que se debe plantear de manera precisa (Díaz Barriga, 2003).

El grupo de estrategias que a continuación se mencionan tienen variantes pequeñas en comparación con las que se acaban de mostrar. Aunque casi similares algunas se pensaría que se está repitiendo información. Las que a continuación se presentan son más específicas en cuanto al detalle de la implementación del procedimiento.

Rompecabezas 2

Esta estrategia es una versión diferente de rompecabezas:

- Los estudiantes se organizan para formar equipos de cuatro personas.
- Previo a la clase, los alumnos leen y toman apuntes de todo el capítulo. El profesor revisa los apuntes y asigna puntos para su evaluación.
- El capítulo es dividido en cuatro partes, cada una de estas partes se asigna a un estudiante. Los alumnos redactan preguntas de la parte que les correspondió trabajar para la siguiente

clase. (El número de preguntas debe ser suficiente para poder cubrir todo el material y conocer las respuestas. De preferencia se recomienda iniciar las preguntas con el verbo “explica” o “describe”, omitir el tipo de falso-verdadero o de opción múltiple).

- Al iniciar la clase, el alumno que tiene asignada la primera parte del capítulo formula la pregunta al resto del grupo. El docente marca el tiempo.
- Finaliza la discusión de equipo y se cierran los apuntes y textos. El maestro hace cuestionamientos, y espera unos momentos para que se piense la respuesta (no se debe permitir que los integrantes de los equipos hagan comentarios entre sí). Se da un número a cada estudiante y se hace girar una ruleta para asignar al que responderá la pregunta. Si el alumno tiene la respuesta correcta, el equipo gana un punto. Se recomienda que el profesor repita la respuesta correcta.
- Al cubrir la primera parte del capítulo, el alumno que tiene la segunda parte hace sus preguntas y se repite el procedimiento, hasta cubrir todo el capítulo.
- El equipo que obtiene más puntos es el que gana.
- Al final de esta actividad, el profesor pide que los estudiantes se autoevalúen. Señalar los aspectos positivos o aspectos a mejorar para una siguiente ocasión.

Anotaciones en pares

- En parejas los estudiantes revisan el mismo artículo, capítulo o concepto.
- Intercambian los textos para su lectura y reflexión.
- Revisan puntos clave e identifican ideas divergentes y convergentes del mismo.
- Los alumnos finalmente, se preparan para hacer un pequeño ensayo que sintetice el texto revisado

Mesa redonda

Esta actividad puede utilizarse para generar ideas o respuestas a una sola pregunta o conjunto de preguntas.

- El primer estudiante escribe una respuesta y la dice en voz alta.
- Después pasa el papel al siguiente compañero para que repita el procedimiento.
- Hasta que se termina el tiempo se sigue el mismo proceso.

Los estudiantes pueden describir varias respuestas con otro equipo o con toda la clase. El propósito es que la pregunta que haga el profesor, cualquiera que ésta sea, tenga varias respuestas. Obviamente la pregunta deberá estar relacionada con la unidad del estudio, solamente tomando una característica como regla, que sea fácil para que cada estudiante pueda dar una respuesta.

Solución estructurada de problemas

- El docente pide a los alumnos de un equipo que redacten un problema o él mismo se los proporciona.
- Se asigna un número a cada integrante del equipo.
- Se deja tiempo para la discusión del problema, y los estudiantes se preparan para responder. Es recomendable que cada miembro del equipo comprenda la respuesta para explicarla sin ayuda de otros integrantes del equipo.
- El profesor pide a cada una de las personas del equipo que respondan, llamándoles por su número.

Pensar y compartir en pares

- Los alumnos trabajan de manera individual en un problema.
- Posteriormente comparan sus respuestas con otro compañero.
- Hacen una síntesis en la que mencionen la solución en conjunto.

La evaluación en grupos cooperativos

Bonals (2000, p. 103), menciona que el maestro debe conocer el punto de partida de los alumnos, cómo les va mientras aprenden y qué aprenden finalmente. Obviamente en el trabajo en grupos cooperativos en el aula entran en juego los aprendizajes académicos, y también los que se refieren al trabajo en pequeños grupos. Tomando en cuenta que los estudiantes aprenden conocimientos declarativos, procedimentales, actitudinales y además a trabajar en equipos, se considera la evaluación como un instrumento pedagógico con doble objetivo: la regulación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las diferentes unidades de un programa, y la regulación de los recesos de apropiación del trabajo en los grupos.

“Las actividades del AC comúnmente tienen varios objetivos, incluyendo aprendizaje individual, el éxito en el funcionamiento del equipo y un producto colaborativo. Debido a que el apoyo a los compañeros para aprender el material es responsabilidad principal de cada estudiante, la colaboración y valoración individual son dos requerimientos de evaluación en casi todos los proyectos. Esto incluye participación en

clase, asistencia, preparación individual, cooperación y ayuda a los demás para aprender el material” (ITESM, 2000, p. 14).

Un papel muy importante en el proceso de la evaluación es la observación que el docente debe tener al monitorear a los grupos cooperativos, ya que esto permite entender la calidad de cada interacción del equipo y de su progreso en la tarea.

Es posible evaluar de varias maneras: individualmente, por equipo o tomando en cuenta la combinación de ambas, y seguir las técnicas que se presentan a continuación:

- Presentaciones en clase
- Presentaciones entre equipos
- Exámenes de equipo
- Aplicación de los conceptos a una situación
- Observaciones de los profesores durante el trabajo en equipo
- Evaluación de los integrantes del equipo, de su contribución a la tarea
- Otorgar créditos extra si el equipo supera su evaluación anterior, o bien cuando los miembros superen su desempeño

Sin olvidar evaluar el desempeño individual que incluye:

- Pruebas
- Exámenes
- Tareas
- Colaboración y contribución al equipo

En este tipo de evaluación se involucra a todo el grupo, los estudiantes son motivados para ser constructivos, comunicativos para hacer un análisis de los resultados de los demás, haciendo un esfuerzo por identificar los comportamientos específicos que facilitan y debilitan el trabajo en equipo.

Es indudable que existe polémica acerca de la evaluación del aprendizaje cooperativo, algunos autores han expresado su punto de vista al respecto: por un lado Díaz Barriga, (2000, p. 129), menciona que existen ventajas de la productividad grupal en comparación con el aprendizaje individualizado, y por otro lado, se cuestiona la polémica en relación a la mayor eficiencia del aprendizaje cooperativo que se desprende de la existencia de recompensas. Factores necesarios para asegurarse que, “el resultado final

de la labor del grupo no es fruto de contribución exclusiva de unos pocos. Una medida de la productividad global del grupo no proporciona datos sobre la productividad individual de cada uno de sus miembros” (Fernández B. y Melero Z.. 1995, p. 45).

En cualquiera de los casos se recomienda considerar los siguientes principios:

- “Que haya recompensas idénticas en todos los miembros del grupo y no centradas en individuos concretos dentro de los grupos.
- Que estas recompensas al grupo se efectúen en función del rendimiento individual de los sujetos que forman el grupo y no con base en una medida de rendimiento global del grupo.
- Que a todos e les ofrezcan las mismas posibilidades de hacer sus aportaciones particulares al éxito del equipo.
- La estructura de tareas sea de un tipo donde ésta no se encuentre subdividida o repartida entre los miembros del grupo, sino que todos ellos la cometan a la vez y conjuntamente” (Díaz Barriga, 2000, p. 129).

Cualquier método que se seleccione para realizar la evaluación de la tarea de grupos cooperativos requerirá que el docente explique a sus alumnos políticas y parámetros de evaluación desde el primer día.

Mitos acerca del aprendizaje cooperativo

Es interesante conocer los puntos a favor de algo que se piensa valioso, conveniente, novedoso, útil..., pero también es valioso saber hasta qué punto se está deslumbrado por cualidades de una estrategia de aprendizaje que quizá en nuestra cultura no resulte tan positiva ni tan determinante en la manera en como se pueden aprender los estudiantes. Es también interesante cómo podría ser la relación entre algunos de estos mitos y las interacciones y aprendizajes intencionados y no intencionados de los cursos. Cómo alguien ha caído en estos mitos, aun sin conocer la forma de trabajo que exige este tipo de estrategia de aprendizaje.

A continuación se presentan algunos de los mitos en cuestión:

- La exposición está prohibida en los salones de Aprendizaje cooperativo.

Se argumenta que “la exposición no está prohibida en los grupos de Aprendizaje cooperativo, sigue aún siendo un recurso útil para presentar la información que no está disponible en otra parte, ahorrando tiempo a los estudiantes en la búsqueda de información...” (ITESM, 2000, p. 28).

- El profesor no alcanza a cubrir todo el programa porque las actividades de Aprendizaje cooperativo toman demasiado tiempo.

Cantidad de docentes temen perder parte de su contenido al utilizar métodos de Aprendizaje Cooperativo, ya que las actividades en equipo requieren más tiempo que las exposiciones tradicionales por la cantidad de tareas que deben realizar los grupos, pero “una vez que los estudiantes se acoplan al proceso, su nivel de retención y de pensamiento crítico se incrementa al punto que pueden avanzar en el contenido...” (ITESM, 2000).

- Si las tareas se piden en equipo, algunos alumnos no contribuyen y reciben el crédito por el trabajo que no hicieron.

El trabajo cooperativo incluye y pretende formas de asegurar la responsabilidad individual. Se vale de técnicas de evaluación que tienen control de aquellos estudiantes que no han aprendido a acatar su responsabilidad como parte integral del equipo de trabajo. Hay una presión del equipo para que suceda esto.

- El Aprendizaje cooperativo significa que los estudiantes deben aprender por sí mismos con poca participación del profesor.

En los equipos de aprendizaje cooperativo los estudiantes se ayudan mutuamente a aprender mientras que el profesor participa como guía. El profesor es tan importante como en otras situaciones de aprendizaje.

- El Aprendizaje cooperativo significa menos trabajo para el profesor.

Un tipo de trabajo en grupo de esta naturaleza exige mucho trabajo extra para el profesor, sobre todo previo a la sesión. Debe seleccionar y diseñar actividades o preguntas fundamentales; orientar a los estudiantes para utilizar de manera correcta las habilidades de trabajo en pequeños grupos.

- Los profesores no realizan su trabajo si los estudiantes aprenden por sí mismos.

Los profesores que utilizan el método de Aprendizaje cooperativo asumen que el conocimiento se crea a través de la interacción y no de parte del profesor al estudiante. Ingrediente muy importante en este tipo de aprendizaje, es que la enseñanza inicia con el conocimiento, experiencia y comprensión que

tiene el alumno, no el docente. “Esto requiere que el profesor abandone parte de la autoridad tradicional – y de la responsabilidad- que implicaba actuar como expositor” (ITESM, 2000, p.31).

- Los profesores deben cambiar todo el curso para utilizar el modelo de Aprendizaje cooperativo.

No todas las actividades de un curso son adecuadas para trabajar el Aprendizaje cooperativo. Deben encargarse otro tipo de tareas, si no existe una razón para hacer una actividad cooperativa, entonces el docente no debe cambiar el plan. Tomar en cuenta ante todo que la cooperación es parte esencial de lo que se está enseñando.

- El profesor pierde el control al emplear el Aprendizaje cooperativo.

El éxito de este tipo de estrategia de aprendizaje se requiere de la habilidad de organización del profesor, de la estructuración de procesos con objetivos claros, de la cooperación del grupo, “el profesor no es menos competente al enseñar actividades de Aprendizaje cooperativo, simplemente el rol del profesor cambia, dejándolo crear el ambiente adecuado. Que los estudiantes puedan aprender a través de un proceso activo de descubrimiento”.

- Si a los estudiantes se les da tiempo para trabajar en equipos durante la clase, solamente socializan pero no hacen el trabajo.

Necesariamente si hay estructura planeada y suficiente responsabilidad individual, no será problema mantener a los estudiantes interesados en la actividad. Además los equipos que terminan más rápido pueden ayudar a los que no lo han hecho. Y si la actividad resulta emocionante e interactiva, los estudiantes se involucrarán en ella aun después de clase. (ITESM, 2000, p.32).

Interrogantes alrededor del aprendizaje cooperativo

En este apartado se considera que es necesario incluir una serie de situaciones problemáticas que podrían presentarse en las dinámicas en grupos de aprendizaje cooperativo. Ya que suele suceder que al organizar los equipos de trabajo los docentes suelen no tomar en cuenta dichos factores, y al dejarlos a un lado se generan problemáticas que evitarían si se revisara este material.

Primeramente se presenta la disyuntiva o problemática, y posteriormente la propuesta de algunos factores a tomar en cuenta, para solución del mismo:

- ¿Se deben organizar grupos muy pequeños o muy grandes?
 - Los grupos de cuatro personas tienden a ser equilibrados.
 - Necesario rehacer continuamente los grupos. Hay que dejar que los grupos permanezcan juntos y dar tiempo suficiente para que la tarea sea productiva y dejar que cada estudiante tenga la oportunidad de trabajar con los demás alumnos del curso.
- ¿Como deben agruparse a los estudiantes si se sientan en filas en un salón grande?
 - Aprovechar el mobiliario de acuerdo a las necesidades, éste no debe ser una restricción para llevarse a cabo la actividad.
- ¿Qué hacer si solo algunos estudiantes tienden a dominar en su participación, y otros que no lo hacen?
 - Es necesario promover la participación equitativa en el grupo; dar responsabilidades a todos los miembros del equipo.
 - Pedir un solo resultado por equipo, asignar roles e intercambiarlos.
 - Seleccionar a un miembro del equipo para que explique y resuma los resultados y métodos empleados, y después otorgar calificación lograda por él a cada integrante del grupo.

Por otro lado, será necesario que los maestros puedan monitorear constantemente las actividades del grupo en el salón de clase y anotar quién participa y quién no lo hace. Procurar hablar en privado a los poco cooperadores y hacerles ver la situación.

- ¿Se debe intervenir o no, cuando algunos alumnos se quejan de otros integrantes del grupo?
 - Definitivamente el maestro debe intervenir en el proceso, aunque sea ocasionalmente, si la tarea no ha logrado unir a las personas en el equipo de trabajo.
 - O bien llamar al equipo en privado para exponer el problema y encontrar las soluciones.
- ¿Qué se podría hacer si a los estudiantes no les agrada el grupo en el que trabajan?

Se sugiere que de manera anónima, los estudiantes respondan un cuestionario en el que se vea reflejado qué les gusta del trabajo cooperativo (ITESM, 2000, pp.6 y7).

CAPÍTULO VI

RESULTADO DE LA INTERVENCIÓN

A partir de la recuperación, análisis y reflexión de la acción, se lograron identificar regularidades y/o patrones que de alguna manera comunican resultados en cuanto a los cambios previstos desde el proyecto de intervención.

La descripción que se hizo a cada patrón surgió desde el trabajo en los grupos cooperativos; se construyó una nueva caracterización que reflejó los hechos sucedidos en el aula y los cambios que se registraron; tarea que permitió visualizar elementos suficientes para compararlos con los resultados que se incluyen en la primera caracterización, antes de la intervención.

Este apartado contiene dos aspectos: la caracterización de la práctica, producto de la intervención, y la visión del alumno a partir de esa experiencia en particular.

Para describir y explicar las distintas acciones que se reconocen en la práctica, se hace uso de un esquema que lo agrupa en tres fases con respecto al segmento de clase: acciones previas, durante y posteriores. En cada una se incluyen los patrones característicos de cada segmento (Anexo 3).

A partir de la recuperación, análisis y reflexión de la acción, se lograron identificar regularidades y/o patrones que de alguna manera comunican resultados en cuanto a los cambios previstos desde el proyecto de intervención.

La descripción interpretativa que se hace a cada patrón surge desde el trabajo implementado en los grupos cooperativos; con base al resultado del análisis se construyó una nueva caracterización, que intenta mostrar una fotografía que reflejara los hechos sucedidos en el aula: lo que el docente experimentó y los cambios que se registraron; esta tarea permitió los elementos suficientes para compararlos con los resultados que se incluyen en la primera caracterización realizada antes de la intervención.

6.1 Primera Fase: Acciones previas a la intervención

Las acciones agrupadas en pre-instruccionales corresponden a todas aquellas que se realizaron con anterioridad a cada una de las sesiones intervenidas en el semestre. Estas tareas fueron pensadas y planeadas de tal manera que pudieran orientarse al logro de las metas de intervención; en especial al trabajo cooperativo como una de las estrategias del cambio. Es importante señalar que si bien es cierto que el trabajo cooperativo fue el asunto principal de la transformación, también lo es, que en la primera parte de cada sesión se intencionó lo que algunos autores denominan enseñanza directa. [El término enseñanza directa, se refiere al periodo inicial, de la sesión de clase, en el que el docente hacía preguntas diagnóstico con el fin de relacionar el nuevo tema con el viejo, dar explicaciones, clarificar, especificar el tema; en esta asignatura se pretendió que los estudiantes desarrollaran habilidades orales para expresarse de manera efectiva ante un público, se revisaron aspectos teóricos que requirieron de práctica, y precisamente los temas seleccionados fueron los que permitieron cubrir las metas propuestas en el proyecto de intervención, aquéllos que requirieron tipo de contenidos de acuerdo a propósitos declarativos y procedimentales].

A continuación se muestran los patrones que caracterizan la fase denominada acciones previas:

Organización en el aula

Un rasgo característico de la personalidad docente es la alta tendencia para prever y organizar lo que hace en la vida, en especial las actividades de aprendizaje. La intervención no estuvo exenta de esta condición ya que de alguna manera había metas concretas a lograr, para ello se elaboró la programación didáctica con dos objetivos: los académicos y los de colaboración.

Objetivos académicos

Para cada una de las sesiones de clase se hizo con anticipación un plan de trabajo con metas académicas. Con base en ello se seleccionaron contenidos de aprendizaje tales como: análisis del público, generación y desarrollo de las ideas de un discurso, discursos informativos, persuasivos, y apoyos para los mensajes orales y escritos. Temas y contenidos que fueron la materia prima de la intervención debido a las necesidades curriculares del programa de la asignatura de Comunicación Oral. [En esta asignatura se pretendió que los estudiantes desarrollaran habilidades orales para expresarse de manera efectiva ante un público, se revisaron aspectos teóricos que

requirieron de práctica, y precisamente los temas seleccionados fueron los que permitieron cubrir las metas propuestas en el proyecto de intervención, aquéllos que requirieron tipo de contenidos de acuerdo a propósitos declarativos y procedimentales].

Cada uno de estos contenidos se trabajaron con el propósito que los alumnos desarrollaran habilidades relacionadas con el análisis de las características previas a la elaboración de un discurso, con el manejo del procedimiento para la generación y producción de la idea de un texto oral o escrito, o bien para hacer comparaciones y clasificaciones entre los discursos informativos y persuasivos, además que identificaran apoyos visuales y verbales, e hicieran el ordenamiento de la información para presentarse ante un público.

Un modelo de unidad didáctica, en específico un ejemplo de planeación de las seis sesiones programadas, es la que se muestra en (Anexo 4).

En dicho formato se aprecia el tipo de contenido que se trabajó: la generación de la idea de un discurso; la especificación del mismo; las técnicas, las estrategias, la fecha y la evaluación. También se incluyó el objetivo de la clase, la introducción o inducción a la sesión, las actividades y el número de minutos que se dedicó a cada una de éstas, y finalmente el cierre de la sesión.

Un factor que tiene relación directa con el tipo de organización del aula, que ayudó a que se facilitaran las metas de intervención fue la distribución de actividades o momentos en los que se llevaron las sesiones de clase. Ésta se dio en cuatro momentos muy marcados: el inicio de la misma en la que se dio lugar a la estrategia de enseñanza aprendizaje; el encuadre, actividades, explicaciones e indicaciones para la siguiente actividad; el desarrollo de la misma, trabajo en equipos cooperativos, y la evaluación o la retroalimentación a las tareas realizadas. Ciertamente este tipo de organización fue un detonador para que los estudiantes y el docente se sintieran con rumbo para llegar a objetivos y metas precisas.

Objetivos para lograr la colaboración

Otra de las acciones previas a las sesiones de clase fue la planeación de los objetivos para favorecer la colaboración entre los alumnos. Estos objetivos representaron un gran reto, en

cuanto a la autonomía personal, la interacción y complementariedad entre pares, de alguna manera se esperó que logaran y tomaran la palabra, interactuaran entre ellos, para llegar a la resolución de problemas.

Compartir las intenciones educativas de manera clara con los alumnos les ayuda a desarrollar expectativas adecuadas sobre el curso, a dirigir sus acciones y esfuerzos a la consecución de metas. La puesta en práctica del trabajo en pequeños grupos, requiere de información adecuada de las pretensiones y las razones que la sustentan. Por ello resulta conveniente que maestro y estudiantes tengan claridad de qué, cómo, porqué y para qué del aprendizaje; es más fácil que le encuentren sentido a lo que se hace y a lo que se espera de ello, cuando se conoce con claridad a dónde y para qué de sus acciones.

Cabe mencionar un elemento predominante en las intervenciones fue el tipo de organización que se implementó para lograr la interacción en los grupos; las dos modalidades que se utilizaron para este fin fueron: la organización de grupos al azar, y la otra por afinidad de los integrantes. En ambas modalidades los estudiantes tuvieron manifestaciones distintas; sin embargo son notorias las reacciones de diálogo y cooperación que prevalecieron en dichas formas de organización. Por ejemplo al organizar a los alumnos al azar, éstos manifestaron resistencia para trabajar con “desconocidos”, en cambio cuando la situación se tornó distinta, las afinidades entre ellos dieron como resultado la optimización en la tarea.

La organización se identifica como un auxiliar efectivo en el manejo ordenado de los contenidos de clase, gracias a esa estructura los alumnos les dieron seguimiento puntual y lograr coherencia entre los diferentes temas. Por otro lado, se logró que el orden prevaleciera en las actividades más importantes de la intervención, al menos para tener productos efectivos en el seguimiento del procedimiento; se organizaron las actividades de tal manera que los estudiantes pudieron lograr la autonomía para trabajar los contenidos de manera ordenada, y dar seguimiento a las distintas tareas que se revisaron. Se establecieron y delimitaron rutinas de cada actividad, incluso se llevó a cabo un elemento que provocaba mucha angustia en el rol del docente en semestres anteriores: disminuir el número de actividades por sesión, esto dio como resultado que los estudiantes

trabajaran en un clima de libertad para desarrollar sus tareas, sin la presión de cantidad versus profundidad.

Estrategia de la organización del trabajo en grupos cooperativos

La estrategia del trabajo se centró en los grupos cooperativos, con la expectativa de crear condiciones para que el aprendizaje se diera en los alumnos del curso, de manera diferente, en la que ellos fueran los actores protagónicos, generadores de pensamiento para resolver los problemas en pequeños grupos, de manera organizada, cuidando todos los detalles posibles para lograr el cambio en la manera de aprender; era una inquietud que se requería intencionar para conocerla. Estas estrategias apoyaron a impulsar el desarrollo de los grupos cooperativos en los que se promovió el uso de las funciones cognitivas superiores, la construcción de conocimiento, la autorregulación del maestro y autonomía de los estudiantes, además del manejo de conceptos específicos para desarrollar discursos orales y escritos.

Esta organización implicó:

Preparación de recursos.

Organizar grupos cooperativos requirió de la preparación de recursos especiales que facilitarían la interacción entre sus integrantes, el logro de las metas para la resolución de los problemas, la optimización del tiempo durante el trabajo conjunto y la evaluación de las actividades realizadas.

Para lograr resultados efectivos en la organización se implementaron dos tipos de instrumentos, los físicos y los simbólicos:

El uso de papelones, láminas de acetatos, marcadores, auxiliaron para que las tareas fueran realizadas de manera organizada. La información se pudo comunicar con más claridad para ser observada y evaluada por todos los integrantes de cada grupo, y por el grupo en general. Dichos recursos constituyeron un auxiliar importante en la gestión docente.

Por otro lado los apoyos visuales, ayudaron a reforzar los conceptos más relevantes del curso, y hacer que se relacionaran con situaciones prácticas. Por ejemplo el uso del pizarrón para anotar las ideas que se construían; la utilización de medios electrónicos como las videgrabaciones y la

computadora para ejemplificar ideas de los alumnos y del profesor, todos estos recursos fueron base para clarificar y ayudar a que los conceptos trabajados se aplicaran en temas específicos.

Los instrumentos simbólicos previstos para el trabajo en grupos cooperativos fueron: las instrucciones escritas y los formatos para evaluar.

Un ejemplo de instrucción escrita es la siguiente:

Equipo 1.

Han sido contratados para dar una plática a 50 empresarios de la mediana y pequeña industria de Jalisco, cuya edad fluctúa entre los 40 y 60 años. Es necesario que hagan un plan organizado y profesional para vender la idea a la empresa que los contrata. Deben identificar:

- el tema a tratar en esa conferencia
- indicar el tiempo de duración de la misma
- recursos que utilizarán, lugar, hora, día
- exponer en su proyecto tres ideas principales del tema, y tres ideas secundarias que apoyen éstas.

Presentarlo al grupo en hojas de rotafolios de manera organizada.

No olviden nombrar al coordinador del equipo.

Para el cierre de la clase, se diseñaron formatos para la retroalimentación que ayudara a tener conocimiento de los resultados de las actividades en los grupos, por ejemplo el docente se pudo dar cuenta de los contenidos que fueron significativos y/o de la situación o problemáticas surgidas en la interacción cara a cara.

El siguiente es un ejemplo de las preguntas utilizadas para evaluar acciones y desempeños en los estudiantes:

CIERRE

Evaluación del trabajo grupal:

¿Cómo se sintieron en el trabajo en equipo?

¿Participan todos por igual?

¿Cómo sienten la integración de los equipos?

¿Estoy satisfecho/a con los resultados del trabajo de los equipos, ¿por qué?

Evaluación del trabajo individual: (Cuestionarios escritos)

- ¿Qué hiciste para generar la idea de un discurso?
- ¿Cómo te sentiste al hacerlo, por qué?
- ¿Participaron todos tus compañeros?
- ¿Surgieron problemas, cómo cuáles?
- ¿Cómo los resolvieron?

Desde el inicio del semestre se informó a los alumnos de la necesidad de hacer consultas de lecturas específicas que las ayudaran a cubrir los contenidos del programa. Los títulos se incluyeron en el cronograma de tareas con el fin de que ellos mismos localizaran por vía electrónica o a través de la consulta de libros especializados en “comunicación oral” en la biblioteca de la universidad. Para cada sesión se destinó una lectura que debió hacerse previa a la clase, eso facilitó de alguna manera la revisión del manejo de conceptos durante la sesión, además auxilió a que el trabajo en cooperación se diera de manera efectiva, al tener fondos de conocimientos comunes a la hora de compartir, aportar, discutir.

Es indudable que fue un gran acierto la preparación de los materiales con anterioridad a cada sesión de intervención: lecturas previas a la clase, haber impreso las instrucciones para cada grupo cooperativo y haber preparado las hojas de retroalimentación para las actividades realizadas. Los instrumentos utilizados permitieron que los alumnos se autorregularan y se centraran en un tema específico además del desarrollo cuidadoso de los procedimientos. En ellos se manifestó una actitud importante en cuanto al respeto a las ideas de los demás, y a los momentos de reflexión sobre las ideas propias.

6.2 Segunda Fase: Acciones durante la intervención

Durante la intervención se reconocen cuatro patrones principales que describen las acciones docentes y sus resultados: la organización intra-aula, referente a todas aquellas actividades que el docente llevó a cabo para ordenar las tareas de los estudiantes en grupos cooperativos; la mediación para hacer la relación con el objeto de estudio, fueron las acciones tendientes a estructurar y centrar los intercambios educativos respecto a la tarea; la retroalimentación, aspecto referente a los resultados de la eficacia de la acción docente y los procedimientos de enseñanza. Y finalmente el ambiente en el salón de clase, aspecto que puso énfasis en factores que se relacionaron con el control dentro del aula: disciplina, tiempo y actividades.

Cabe hacer la aclaración en este momento que cada uno de los patrones de comportamiento indicada en el paréntesis, es la frecuencia en la que se dieron las acciones durante el periodo de la intervención.

Organización intra-aula (59 f)

Para promover el trabajo intra-aula, una de las primeras tareas se centró en la conformación de los grupos. El criterio para llevarlo a cabo fue la heterogeneidad, se eligieron alumnos con diferentes niveles de desarrollo para intencionar el intercambio y las ayudas. Un ejemplo de esa organización es el siguiente:

“Frente al grupo y acercándome a los estudiantes, daba la explicación. Me acerqué a cada una de las personas a las que asignaba el número”.

“En fin vamos a dividirnos en equipos. Se numeran por favor.

Les dije, por favor del 1 al 3. Uno le dije a Ivan, 2 Valentín, 3 Miguel”. (Diario de campo, 23/09/2004, p. 11).

“Se forman cuatro equipos de tres personas y uno de dos; inician el trabajo. Lula se acerca de cada equipo para aclarar dudas”. (Registro de observador externo, 27/09/2004, p. 2).

En la mayoría de las ocasiones, cada equipo de trabajo nombró a un coordinador, para que animara las participaciones, controlara los turnos, se asegurara de que todos opinaran y centrara la tarea cuando hubiera asuntos ajenos a la actividad.

“Me acerqué a otro equipo y pregunté, y ¿ustedes, quiénes formarán el equipo, y quién será el coordinador?

A Ella, Greiza será nuestra coordinadora, Héctor y yo vamos a estar con ella”. (Diario de campo, Video 2, 18/10/2004, p.13).

El coordinador del equipo, fue reconocido por los otros como el compañero al que se le otorgó la autoridad para coordinar, animar, dirigir, mediar, etc.

“A Bien maestra. Nosotros trabajamos muy bien, nos sirvió saber quién fue el coordinador”
(Diario de campo, 27/09/2004, p.22).

En la interacción cotidiana entre los miembros del pequeño grupo, resultó innegable que en ocasiones la organización y la conformación de los grupos sociales no condujo a resultados esperados. Se percibió que existió contradicción entre la autonomía de los alumnos versus dependencia del maestro. De alguna manera los estudiantes estaban acostumbrados a que el docente fuera quien asumiera el rol de animador, cuando se percibieron con esa autonomía tendían a buscar la verificación, el visto bueno del profesor. Ejemplo de este tipo de interacción es el siguiente:

A “¿Qué es lo que vamos a hacer? Desarrollar un procedimiento completo (lee la instrucción que se les entregó)

M Lo que van a tener que hacer es desarrollar un tema,

A ¿Cualquier tema?

M Cualquier tema, pero primero lo que van a seguir es el procedimiento que desarrollamos en el pizarrón. Sigamos paso por paso, y después enfóquense en una técnica de desarrollo de ideas.

Ustedes debieron haber leído la información en casa. Yo traje esta información nada más por pura casualidad”. (Diario de Campo, Video 3, 30/09/2004, p.8).

Joan Bonals (2000) considera que si bien últimamente se ha resaltado la conveniencia del trabajo en equipo, también se está tomando conciencia de las dificultades que supone. El énfasis se centra en identificar el origen de esas dificultades para encontrar maneras de resolverlas; “tendremos que identificar los temas clave que hay que trabajar para que los pequeños grupos funcionen de manera adecuada”.

Resultó de gran ayuda que el docente orientara a los estudiantes en cómo hacer el trabajo, se llevó algunos minutos en que los equipos iniciaran su tarea, no sabían cómo organizarse hasta que se intervenía.

O Un alumno preguntó: ¿cómo le vamos a hacer?

O La maestra dijo a los alumnos que les sugería que se organizaran y se dividieran el trabajo.

Que cada una de las personas desarrollara un tipo de discurso, que una hiciera el esquema y la otra el discurso, pidió que se lo dividieran en dos para poder cubrir la actividad de manera completa.

Les pidió fijarse muy bien en el esquema del discurso, que hicieran que coincidiera su ejercicio y el modelo que se les presentaba, también recomendó irse por partes”. (Diario de observador externo, 7/10/2004, p.7).

Mediación para hacer la relación con el objeto de estudio (116 f)

El rol docente que se asumió fue el de mediador entre los contenidos de aprendizaje y la actividad constructiva en la que se implicaron los alumnos para aprender.

En la actividad de los equipos se destacó la orientación y guía, con el propósito de ayudarlos a estructurar y centrar los intercambios educativos respecto a la tarea. A continuación se presenta una viñeta del rol del docente:

“Se guardó silencio un momento y tomé la palabra: bueno el día de hoy identificaremos las principales características de un público, ver lo que agrada y desagrada para poder dar mensajes más efectivos, que realmente tenga la gente interés en lo que digo. Practicaremos también la aplicación de esas características en casos hipotéticos” (Diario de campo, 23/09/2004, p.4).

Frida Díaz B. (2003), nombra a este tipo de estrategias “co-instruccionales”, dado que se aplican de manera continua para indicar a los alumnos sobre qué puntos, conceptos o ideas deben centrar sus procesos de atención.

Las instrucciones e indicaciones para el desarrollo de actividades en los grupos, es una manera de hacer mediación con estudiantes. El supuesto que respalda a esta forma de interactuar, para orientar y enmarcar tiene que ver entre otras cuestiones con una necesidad personal para auto escucharse y asegurarse de que hay claridad, orden y precisión en la tarea.

“Ahora quiero que los trabajemos así: vamos a formar equipos cooperativos con expertos en cada tipo de discurso, y después vamos a compartir la información.

Vamos a formar tres equipos. En esta ocasión será un compañero extra en cada equipo.

Fíjense lo que van a hacer: un equipo de discurso informativo, que se van a dividir en dos equipos a su vez, ya que son diferentes tipos de discursos informativos. Otros dos equipos de discurso persuasivo, uno para el de motivación y otro para el de convencimiento.

Cada equipo tiene su instrucción por escrito y van a hacer dos actividades: una trabajar la idea y la otra después de hacerlo de acuerdo a la instrucción presentar en hojas de rotafolio un esquema u organizador gráfico” (Diario de campo, Video 2, 7/10/2004, p.5).

Lean bien la instrucción, quiero que se ahorren los primeros pasos y se vayan directamente a señalar el tema, objetivo general, específico, bosquejo de oración completa, oraciones secundarias, señalen el tipo de apoyos verbales de sus párrafos y apoyos visuales que incluirán en su plática. Me interesa que construyan una introducción de acuerdo al discurso y obviamente una conclusión. (Diario de campo, 18/10/2004, p.13).

Una mediación importante se centró en ofrecer a los alumnos estructuras para que les ayudaran a relacionar la información nueva con la que ya conocían. La construcción de nuevos significados implica un cambio en los esquemas de conocimiento, tal como lo afirman Díaz Barriga y Hernández R., (2003), el enriquecimiento y la transformación de esquemas se logra introduciendo nuevos elementos o estableciendo nuevas relaciones. En el caso particular, las preguntas, las instrucciones, afirmaciones, el puenteo cognitivo, y el uso de pistas, fueron los medios destinados a crear o potenciar el enlace entre conocimientos previos y nuevos. El uso de esos recursos simbólicos no fue arbitrario ni azaroso, de alguna manera se esperaba que los alumnos pudieran establecer relaciones con otros contenidos del programa escolar o con su experiencia vivida, tanto en el ámbito escolar como en el de su vida cotidiana.

M “Greiza, ahora dime, ya tienes todo este proceso. Quisiera que me respondieran una pregunta: ¿Cómo podrían relacionar todo el procedimiento de desarrollo de ideas y demás con todo lo que

implica esto con lo que leyeron en su casa acerca del tema que trabajaremos el día de hoy: los diferentes tipos de discursos” (Diario de Campo, 7/10/2004. p.4).

M “¿Si dejaran las ideas principales, así como lo hicieron la clase anterior, que las acomodaron como ustedes creyeron conveniente qué pasa?

A En silencio, nadie supo responder.

M Recuerden de su clase de Escrita 1 y de nuestra clase cuando vimos las características del lenguaje escrito, cuáles eran las características de un buen escrito?

M Eso es, muy bien, claridad, sí pero para que pueda haber claridad necesito acomodar las palabras y oraciones en un párrafo de manera lógica, cómo se le llama a eso en redacción?

A Coherencia.

A La claridad. (Diario de campo , 30/09/2004, p.5).

Las instrucciones precisas fueron de un gran apoyo para hacer la mediación con los estudiantes y auxiliarlos para activar los conocimientos previos. Nunca antes como en la intervención se pudieron constatar los resultados positivos de ofrecer este tipo de apoyo de manera oral y de manera escrita. Los integrantes al leer con atención las consignas correspondientes a la tarea; es decir la guía que indicaba paso por paso, incluyendo tiempos de discusión, les ayudó a centrarse e implicarse en las actividades de aprendizaje.

“Me paro frente a tres mesas de trabajo, doy la espalda a dos, y doy instrucción, señalo con las cartulinas que traigo en la mano, hacia la información que está expuesta en los rotafolios pegados al pizarrón. Hablo, doy instrucción: lo que tienen que tomar en cuenta son todas esas características que vimos, y hacer la presentación en rotafolio de muchísimos temas que vienen ahí. La presentación del tema, el objetivo y demás, lo que tienen que planificar ahí obviamente es la idea que van a presentar y luego desglosarles. Entonces pónganse a trabajar”. (Diario de campo, Video 3, 23/09/2004, p.14).

Las instrucciones escritas incidieron especialmente en la comunicación. Los alumnos se sintieron acompañados porque hubo comprensión y fluidez en la realización de la actividad. La distribución de la tarea conjunta se logró en la mayoría de las ocasiones a partir del desglose de pasos de la actividad; los integrantes de los grupos trabajaron de manera más ágil y equitativa. Fue con base en estos apoyos que los alumnos se interesaron, integraron e incluso organizaron para distribuirse la tarea. Iniciaron el diálogo al comenzar la actividad, y ya incorporados en la misma, surgió la actitud de cooperación y participación durante el trabajo en conjunto.

El puenteo cognitivo se hizo a partir de ejemplos. La intención fue que los estudiantes lograsen relacionar los conceptos importantes en la clase con cuestiones particulares de la realidad. Las preguntas que hicieron los alumnos se respondieron entre ellos y con base en éstas se ejemplificaron.

O El docente hizo una pregunta al grupo:

M “¿Qué resultados pusieron?

O Los alumnos respondieron:

A Placer al paladar y quitar la ansiedad

O Después el maestro dijo que si se consumiera una paleta, en lugar de fumar un cigarro, se podría calmar el ansia de fumar un tabaco introduciéndose ésta a la boca, y así se podría bajar al cuerpo el satisfactor de la nicotina y cambiárselo por el dulce...” (Diario de observador externo, 7/10/2004,p.10).

Las pistas que se proporcionaron se concretaron en preguntas. A partir del análisis de los datos se identificaron un total de 98 intervenciones que correspondieron a preguntas cuya intención se centró en relacionar el tema nuevo con anteriores, activando las funciones mentales superiores y proporcionando la construcción del conocimiento de los estudiantes. Por ejemplo, antes de desarrollar cada tema fue necesario cuestionar a los alumnos acerca del conocimiento previo que tenían del mismo y así partir de ello para ir construyendo ideas y lograr temáticas interesantes; tomando en cuenta varios factores como el tipo de público para sus discursos.

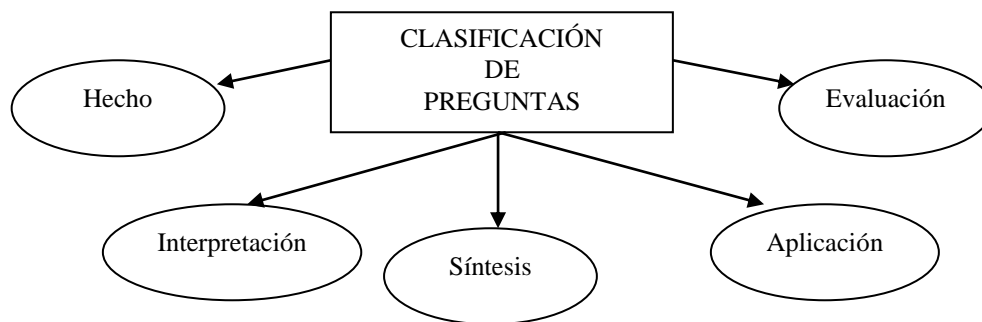
Con la ayuda de esas preguntas se observó que los estudiantes podían sintetizar los contenidos, sobre todo cuando llevaban a cabo la evaluación de un producto, propio o de sus compañeros. De la misma manera se logró que hicieran comparaciones, por ejemplo entre los diferentes tipos de discursos:

DISCURSO DE MOTIVACIÓN	DISCURSO DE CONVENCIMIENTO	DISCURSO INFORMATIVO
- Lo que se busca es motivar al público a realizar alguna acción.	- Lo que se busca es inducir, mover “obligar” a alguien con buenas razones a creer en algo.	- Su propósito es informar antes que nada. En ningún momento se da opinión.
- También sirve para reforzar creencias, opiniones y conductas.	- Los fundamentos que se den deben de ser exageradamente buenos para ser creíbles.	- Lo que se quiere es que el público entienda y se le quede grabado el tema.
- Analizar al público antes que nada	- De preferencia comprobar los argumentos.	- Su secuencia depende del tipo de público, ya sea: * explicación * definición * descripción * exposición
	- No se debe de olvidar el análisis del público para así ver cómo lo vamos a persuadir y a convencer.	- Se plantean datos concretos, específicos.

(Formato de retroalimentación, tema: discursos persuasivos e informativos, alumno número trece, 7/10/2004).

Una meta ambiciosa, pero finalmente lograda en la que se observaron frutos satisfactorios, fue el haber utilizado la pregunta para establecer relaciones entre la teoría y la práctica. A partir de cuestionamientos los estudiantes vieron las ventajas que proporciona la mediación: la interacción entre los alumnos ayudó a construir conocimiento. Hubo momentos en que las preguntas auxiliaron para hacer diagnóstico de la situación: revisar temas anteriores, saber el desenvolvimiento de los integrantes de cada equipo. Asimismo éstas ayudaron a que los alumnos cayeran en cuenta de la utilidad de conceptos, a identificar errores en el seguimiento del procedimiento, y aprender del modelamiento o ejemplificación del docente.

Con la finalidad de conocer el tipo de las preguntas que se usaron para favorecer en la construcción del aprendizaje se estableció una clasificación de las mismas que aparece en la siguiente figura: hecho, interpretación, síntesis, evaluación y aplicación.



Las preguntas que se refieren a hechos, generalmente responden al quién, qué, cuándo, dónde; es decir, éstas solo se quedan en el nivel de cuestionamiento (Chaffee, 1991, p.42). Para este tipo de cuestionamientos no fue necesario que los alumnos dieran respuestas muy elaboradas, bastaba con hacer mención de un solo elemento que correspondiera, y que surgiera en el momento. Por ejemplo dos viñetas de este tipo de preguntas es el siguiente.

“Pedí atención a la siguiente parte de la clase, dije: ahora quisiera cooperación para que esta dinámica sea fructífera, es parte del material que quiero probar en mi maestría. ¿Saben ustedes lo que es trabajar en grupos cooperativos?” (Diario de campo, Video No. 2, 23/09/2004, p.11)

M “Ya tienen la idea desarrollada?, de qué van a hablar?

A ¡Ay! espérese maestra, ya vamos estamos en la primera oración principal. Se vale hablar del día del ITESO?

M Claro que sí, qué tipo de discurso van a desarrollar?

A Persuasivo, de motivación

M Y el tipo de secuencia lógica?” (Diario de campo, 18/10/2004, p.12).

Un número considerable de preguntas de hecho predominan en la práctica (34 f), las cuales se usaron generalmente para fomentar la interacción con los estudiantes; son las que dieron oportunidad para hacer contacto con ellos, para propiciar su participación, para iniciar la actividad en los grupos, para centrarlos, o bien para hacerlos caer en cuenta que la tarea ya debía estar iniciando.

Las preguntas de interpretación son las que buscan relacionar los hechos con las ideas, buscan la cronología, seguir procesos, comparaciones, causas. (Chaffee, 1991, p.42). Este tipo de preguntas se utilizaron para que los alumnos hicieran repaso y revisión de los procedimientos, para desarrollar ideas, relacionar y reafirmar cada etapa o fase del proceso a partir de comparaciones y contrastes entre situaciones. Estas preguntas se generaron a partir de las ideas que los mismos estudiantes fueron construyendo desde sus propios ejemplos. Las siguientes dos viñetas muestran el tipo de pregunta en cuestión:

“Sí, en parte tienes razón, pero quién me podría decir en dónde podemos ver reflejada la secuencia lógica. ¿Cuáles son las causas y cuáles los efectos? Se ve bien determinadas en la información que presentan? A esta misma información cómo le podríamos dar mejor lógica?

“No creen que hace falta que se den otros elementos informativos que sigan la causa y el efecto? Deben preguntarse, ¿es esta secuencia lógica de acomodo de ideas la mejor para este tema? Podría ser otra que encaje mejor?” (Diario de campo, 4/10/2004, p.17).

“**M** Entonces si van a persuadir, hay que convencer.

¿Qué otro paso del procedimiento van a seguir?” (Diario de campo, 27/09/2004, p. 18).

Las preguntas denominadas de síntesis, combinan ideas para formar una nueva o llegar a una conclusión para hacer inferencias sobre futuros eventos, crear soluciones y diseñar planes de acción. (1991, p.42). Se podría decir que este tipo de preguntas fueron de gran ayuda para que los alumnos llevaran a cabo la aplicación de los contenidos de clase e identificaran las partes del procedimiento. A partir de estas se pretendió que se activara el pensamiento, que relacionaran

conocimientos, aplicaran la teoría a la práctica y tomaran decisiones para seleccionar ideas de acuerdo a la secuencia lógica que decidieron trabajar.

M “Hicieron la creación de otras ideas?

A No tuvimos tiempo de pasarlas al acetato.

M Aunque no estén escritas, me dicen por favor cuáles son?

A Problemas políticos y económicos de México.

M ¿Esa es otra causa?

A Entradas de remesas.

M ¿Es una idea secundaria?

A Sí

M Y el segundo ingreso, bueno que tenemos la economía más importante de México, ¿ese sería como efecto?” (Diario de campo, Video No. 3, 30/09/2004, p. 23).

Las preguntas de evaluación tenían la finalidad de ayudar a la toma de decisiones fundamentadas (Chaffee,1991, p.42). Para los fines prácticos de este curso fueron muy importantes; la evaluación que ayudó a los estudiantes a decidir junto con sus compañeros sobre ciertos aspectos que debieron elegir, identificar y seleccionar. Sin embargo, no aparecieron tanto en los diarios como cuestiones puras de evaluación, quedaron intercaladas con otras categorías, se podría decir que se mezclaron con las preguntas de síntesis. El estudiante debió hacer una especie de resumen, con anterioridad a la evaluación de una actividad. Un ejemplo de este tipo de pregunta es el siguiente:

“Empecé a recoger las hojas resultado de trabajo en equipo

M Por favor pongan el nombre de de los integrantes, deseo saber cómo trabajaron.

A ¡Ay!, nosotros no terminamos, espérame...

“Una vez que recogí las hojas las junté, las puse en un mesabanco y me paré enfrente del grupo

M Por favor respondan seriamente a cada una de las preguntas. Lo quiero bien detallado.

Repartí las hojas de retroalimentación individual a los alumnos.

Fui a los lugares para insistir que quería que se desglosaran las respuestas.

A Con cara de sorpresa, Ah! Quieres que te ponga todos los pasos?

M Sí obviamente, todo lo que hicieron para llegar a generar la idea del discurso.

M Ahora quiero que me digan ¿cómo se sintieron trabajar en equipo en esta práctica? No quiero respuestas como las de la vez pasada, bien, mal. Quiero detalles.

A Bien maestra. Nosotros trabajamos muy bien, nos sirvió saber quién fue el coordinador.

A Nosotros nos distrajimos en el tema y perdimos tiempo y al último estábamos muy apurados.

A Nosotros solo fuimos dos, nos ayudó y trabajamos muy rápido.

A Nosotros no teníamos ganas de trabajar, aunque sacamos algo.

A Nosotros trabajamos muy bien. (Los Ivanes?

M Y con respecto a los aspectos positivos de la dinámica en grupos cómo la ven?

A Bien, solo tuvimos una discusión para ponernos de acuerdo al tema, pero lo logramos al final.

(Diario de campo, 27/09/2004, p. 22).

M “Quisiera que me dijeran qué aspectos positivos y cuáles negativos encontraron en el desarrollo de esta idea”. (Diario de campo, Video No. 3, 04/10/2004, p. 17).

Por último las preguntas que tienen como objetivo direccionar o acotar los conocimientos adquiridos en una situación. Los alumnos realizaron la transferencia de los contenidos que se manejaron en la clase, relacionaron la teoría con la práctica, el maestro dio pistas para detonar este proceso. Hizo la pregunta sobre la misma información que proporcionaron los estudiantes procurando llevarlos a que generaran la respuesta.

O La maestra preguntó a los alumnos:

“¿Qué tipo de secuencia lógica van a desarrollar?”

Un alumno responde: la de general a específico, por eso comenzaremos hablando de todo México.

O La maestra insiste y vuelve a preguntar: ¿Por qué no cierran un poco la posibilidad, porque no se van directamente a Jalisco, o a Zona metropolitana y se sitúan después en un área?

O Otro alumno explica que se hablará de Jalisco, después Guadalajara y luego Providencia, y especifica que eso se hará para ver los negocios de Providencia. (Diario de observador externo, 30/09/2004, p.16).

Apoyo y asesoramiento para hacer el trabajo (45 f)

Un papel importante de los profesores es fungir como mediador o intermediario entre los contenidos del aprendizaje y la actividad constructiva que realizan los alumnos para asimilarlos (Díaz Barriga, 2003, p. 104).

En el caso particular esta relación se propició a través de la:

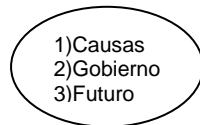
- **Resolución de dudas**

Apoyar y dar asesoramiento fue una actividad que permitió a los alumnos interactuar y construir conocimiento, en la medida en la que se resolvieron las dudas su confianza se incrementó. Joan Bonals (2000), menciona que el docente tiene un papel determinante para proponer estrategias en las que todos puedan participar de manera adecuada, puede además insistir en la organización de las tareas para hacerlas entre todos.

Los alumnos aplicaron de manera escrita y oral los conceptos que se habían visto teóricamente: los clasificaron, los relacionaron con aspectos prácticos, se familiarizaron con ellos para posteriormente aplicarlos; en una palabra lograron integrar el vocabulario técnico a su discurso. Dieron ejemplos en los que se notó que los conceptos se pusieran en práctica.

Esta construcción de aprendizajes dio como resultado otra de las metas propuestas durante las intervención: desarrollar la funciones cognitivas superiores en los estudiantes en el trabajo cooperativo. Por ejemplo, uno de los aspectos muy importantes y trascendentes en este curso, es saber hacer el seguimiento de los pasos de los procedimientos para desarrollar de manera ordenada las ideas en un discurso de diferente tipo. Los estudiantes aprendieron a hacer la aplicación de cada paso y producir párrafos lógicos, coherentes siguiendo un objetivo y haciendo análisis de público de manera correcta. En el siguiente ejemplo se muestra una secuencia de este aprendizaje:

- “ 1) Tipo de público: jóvenes estudiantes de Ciencias de la Comunicación del ITESO.
 2) Edad: entre 18 y 22 años.
 3) Propósito general: informar sobre las causas del tráfico en la Zona Metropolitana de Guadalajara.
 4) Propósito específico: hacer conciencia a los alumnos del problema actual del tráfico en la ciudad, y poder llegar a las autoridades para que realicen nuevas y mejores obras viales.
 5) Secuencia lógica: por tópico.
 6) Delimitación del tópico: tráfico en la Zona Metropolitana en Guadalajara.
 7) Tema: tráfico en Guadalajara
 8) Lluvia de ideas: lluvias, más personas, trailers por la ciudad, nuevas vías, calidad de pavimento, calles de concreto, trayectos alternos, alcantarillas, desinterés del gobierno...



- 9) a. Causas del problema
 b. Participación del gobierno
 c. Proyecto a futuro de la infraestructura”

(Producto de trabajo de equipo. Tema: generación de la idea de un discurso. 4/10/2004, p.2).

- Explicaciones

El análisis de datos muestra que las explicaciones forman parte de la resolución de dudas, aunque no necesariamente se enfocan a la aclaración de una situación o definición de un concepto; las explicaciones se constituirían como un marco para reafirmar o clarificar la información que los alumnos manifestaron como incomprensible. Si el docente proporciona andamiaje eficaz, entonces puede llegar a reducir las posibilidades de error o duda en los alumnos, y por ende se sienten acompañados, escuchados, seguros para avanzar en su tarea. El equipo de trabajo se

integró por la actitud del maestro, y las posibilidades de éxito para lograr la tarea fueron mayores. Un ejemplo de explicación es el siguiente:

M ¿Tienen en mente algún tema de que podamos ver cómo se desarrollan los tres tipos de bosquejos?

A Sí, el de la drogadicción.

M Bueno, ese lo conocen bien, pero necesito que lo delimiten.

A Problemas de drogadicción en los jóvenes estudiantes del ITESO.

M Bien, después determinamos de qué carrera son. Ahora vamos a plantear el objetivo general.

A Informar,

M Están seguros que solo quieren informar?

A Sí,

M No querrán persuadir de algo a estos jóvenes?

A No, es más fácil informarlos.

M Está bien, ahora quiero que mencionen el objetivo específico. Qué es lo que quieren de estos jóvenes en concreto, hacia dónde quieren llevar su mensaje?

A A que los alumnos conozcan los problemas de drogadicción y lo que provocan.

M Ahora, qué tipo de secuencia lógica van a trabajar?

A Causa-efecto-solución

M Bien, ¿cuál creen ustedes que sería la primera idea principal?, vamos a sugerir las tres ideas principales del discurso para armar el bosquejo del tópico.

A La primera: psicológico, la segunda exploración y la tercera manipulación.

M Está bien, pero esta información que me están proporcionando está muy escueta, quisiera ideas más elaboradas. A ver cómo podrían completar más las causas psicológicas.

A Podríamos poner problemas psicológicos?

M Bien, está un poco más completo, eso les da a ustedes oportunidad de redactar el bosquejo mezclado de manera más completa.

M Ahora, ¿cómo podríamos completar la idea de exploración?

A Igual maestra, podría ser proceso de exploración.

M Y manipulación?

A También podríamos poner proceso de manipulación?

M Sí, está bien, este es nada más el Bosquejo de tópico, apenas enunciadas las tres ideas que van a desarrollar.

Ahora vayamos a desarrollar el Bosquejo mezclado: fíjense lo que podemos hacer para desarrollar éste. La primera oración principal, o sean los procesos psicológicos debemos desarrollar un párrafo que de la idea completa de este tipo de desarrollos. ¿Cómo la podríamos redactar de manera más completa y que de ahí surjan las ideas secundarias?

A Daniela menciona: los problemas psicológicos que surgen de la drogadicción entre los jóvenes universitarios, son importantes y debemos atenderlos de inmediato.

M Muy bien, de esa manera queda el pensamiento completo.

A O sea maestra, que lo que tenemos que hacer es ¿armar una oración completa con sujeto, verbo y complemento?

M En efecto, de eso se trata, recuerden que estamos vistiendo el esqueleto”. (Diario de campo, Video, No. 3, 4/10/2004, p.9).

- Atención a alumnos

La asesoría y el acompañamiento en el proceso se dio de manera individual y simultánea. Hubo ocasiones en que la ansiedad de los estudiantes fue tal, que dos equipos requirieron a la vez la presencia del docente. Se trató de apoyar a todos pidiéndoles paciencia y comprensión. La

demanda de atención de los alumnos repercutió en el ánimo por el entusiasmo que manifestaron ante la tarea, pero también se experimentó con la responsabilidad por atenderlos en el momento en el que se requiriera. En ocasiones los estudiantes sintieron que si las peticiones no se resolvían en cuanto las pedían, entonces su entusiasmo decrecería y la atención que se había logrado se perdía. Ejemplos de esta situación son las siguientes dos viñetas:

“Me acerco a ese grupo y veo lo que están haciendo, Ivan voltea y se ríe conmigo. Al mismo tiempo que estoy atendiendo a este grupo, el equipo de enseguida me habla y volteo a atenderlos, les digo que se esperen con un movimiento de cabeza. (Diario de campo, Video No. 2, 23/09/2004, p. 19).

“**M** Sí, una vez que hayan señalado las características del público.

A ¿Si le ponemos que queremos que se informen, entonces van a conscientizarse de vivir en unión libre por ejemplo?

M No, si van a informar tienen que encontrar algunos verbos que sean similares a informar. Por ejemplo, ¿cuál se les ocurre Ivan?...

M Puedes poner conocer, enterarse que...

A No pero eso no es lo que queremos, queremos convencerlos de no vivir en unión libre.

M Entonces no van a informar, sino a persuadir; es decir que lo que pretenden es convencer a su público.

¿Qué otro paso del procedimiento van a seguir? Ya hicieron la lluvia de ideas?

A Aquí la tenemos abajo, pero no hayamos las palabras, apenas nos estamos poniendo de acuerdo”. (Diario de campo, 27/09/2004, p.18)

- Cercanía física

Una de las grandes ventajas que representa organizar al grupo en tareas donde se requiera la cooperación, es que el docente llega a tener la posibilidad de la cercanía física con los alumnos. Ese fue uno de los logros que se obtuvo en la intervención: se sintió la presencia próxima del maestro en cada equipo, lo cual provocó iniciar de manera formal el trabajo encomendado, además dialogaran entre ellos y con el docente, se disminuyeron las angustias, se aclararon dudas, fluyó la información. Fueron momentos importantes en los que escucharon y se escucharon, aprendieron a dialogar sin inhibición, hubo apertura, surgieron las bromas. Además dicha cercanía a los equipos permitió al profesor darse cuenta de la motivación, conflicto, interés, o bien del desgano, desinterés o poca concentración de los alumnos ante la tarea. Asimismo se propiciaron condiciones favorables en el clima del aula, ya que imperó la libertad de expresión y de acción entre los integrantes. Un ejemplo de esa cercanía del docente es la siguiente:

“Visito al grupo de los Ivanes y Andrea y me siento en una banca junto a ellos. Están concentrados discutiendo acerca de la unión libre. Iván es el líder es el que trata de convencer a los demás

M ¿Ya se pusieron de acuerdo si van hablar a favor o en contra de la unión libre?.

A Ivan dice: por supuesto en contra de la unión libre, vamos a dar todos los argumentos necesarios para que la gente se convenza que se case.

A Ivan Ale. Yo maestra no me voy a casar, son muchos líos, es mejor la unión libre.

A Andrea le responde, bueno eso dices ahorita, pero fíjate si te casas con una chava de aquí, no sé si va a aceptar vivir así.

A Yo no sé, la verdad es que ya no me convencen los que se casan.

Mientras se sostiene la conversación entre ellos y yo los escucho, Iván piensa y escribe. Está preocupado por desarrollar las ideas.

M Yo comenté que es mejor pensarse antes de casarse, que era un compromiso que ahora está resultando muy difícil”. (Diario de campo, Video No. 1, 27/09/2004, p.20).

Retroalimentación (71 f)

Este aspecto brindó información acerca de las conductas actuales que podían mejorarse en desempeños futuros. Es una de las tareas de la actividad educativa, que implica aprendizajes, enseñanza, contenidos. Es imposible concebir adecuadamente a la enseñanza sin la retroalimentación, ya que sería muy difícil saber los resultados y la eficacia de la acción docente y de los procedimientos de enseñanza utilizados. En el grupo la retroalimentación se hizo de manera inmediata, específica, proveyó información, acerca del desempeño y tuvo tono emocional positivo.

Según Marzano (1997), un nivel muy básico en el aprendizaje es ayudar a los alumnos a desarrollar actitudes y percepciones adecuadas acerca de ellos mismos y de los demás. Si el estudiante se percibe aceptado por el profesor y por los compañeros, entonces su atención se dirigirá hacia el establecimiento de sentimientos de aceptación e influirá de manera importante en su habilidad para aprender.

La retroalimentación se llevó a cabo en dos tipos de situaciones: la individual, y la colectiva. Ésta última a su vez se hizo en dos formas, grupal y en subgrupos. Cabe aclarar que desde esa acción no se apegó a los criterios que marcan los patrones de evaluación del aprendizaje cooperativo, es decir no se dieron puntajes preestablecidos para las actividades desarrolladas. La retroalimentación se hizo de manera oral e inmediata, para lograr el mejoramiento del aprendizaje... “Más allá del tema, del nivel o de la tarea, los alumnos necesitan información acerca de su desempeño” (Eggen, 1999, p.60).

La retroalimentación individual se dio en dos momentos: durante la actividad en los grupos cooperativos, y al finalizar la tarea en los mismos. Generalmente en las situaciones en que hubo

aproximación del docente a cada grupo se procuró observar, escuchar e intervenir si algún aspecto que se trató en el equipo llamó la atención. Fue en esos momentos en el que se ofreció la retroalimentación individual; por ejemplo cuando no se vio que fluían las ideas, o que los estudiantes estuvieron indecisos, desorientados o confundidos para iniciar o proseguir una actividad, o bien para llamar la atención a algún alumno que no mostró interés en la misma. En el siguiente ejemplo se muestra una interacción en donde la oralidad se centra en esa retroalimentación:

“Fui a la mesa de Greiza Felipe y Héctor.

M Ahora Héctor estás muy inquieto, el otro día estabas medio dormido. ¿Sí traes ganas de trabajar este día?

A Verdad que sí, maestra, sonriéndose.

M Quién es el coordinador?

A Felipe y Héctor al mismo tiempo responden: Greiza.

A No señores, aquí el género manda? O qué, por favor que uno de los caballeros se ponga a trabajar.

A Felipe dice, ahora no tengo ganas, Héctor se ríe y Geiza asume su papel de coordinadora”.
(Diario de campo, Video No. 1, 27/09/2004,p.19)

Al finalizar cada una de las sesiones se llevó a cabo la reflexión de la actividad en los grupos cooperativos de manera escrita. A los estudiantes se les proporcionó un formato para retroalimentar las sesiones, dependiendo del objetivo de las mismas variaron las preguntas.

Evaluación del trabajo grupal:

¿Todos los integrantes de los equipos contribuyen?

¿Hay miembros dominantes?

¿Participan todos por igual?

¿Es la integración grupal positiva y de apoyo?

¿Estoy satisfecha con los resultados del trabajo de los equipos, ¿por qué?

Evaluación del trabajo individual:

- ¿Cuáles son los pasos para generar la idea de un discurso?
- ¿Qué técnicas puedes mencionar para desarrollar las ideas principales de un discurso?
- ¿Qué ventaja representa para ti conocer éstas?
- ¿Cómo fue tu trabajo en el equipo?
- ¿Tuvieron problemas?
- ¿Cómo los resolvieron?

(Planeación de la sesión, 30/10/2004, p.3)

A continuación se muestran 2 viñetas que tratan de ejemplificar la forma en que se retroalimentaron a los alumnos en dos situaciones, grupo y en subgrupos:

Retroalimentación grupal

“El equipo leyó frente al grupo su producto completo: tema... objetivo general...objetivo específico... ideas secundarias, tipos de apoyos verbales y visuales. Incluso introducción corta y conclusión.

M A ver, si están hablando de un discurso de motivación, y están poniendo una secuencia lógica de espacio y tiempo, entonces la idea es un poco contradictoria. No sé si recuerdan que la secuencia motivadora tiene únicamente cinco pasos: atención, necesidad, visualización, satis..... Etcétera, así es que hay que identificar bien la secuencia. En los pasos de esta secuencia pueden utilizar el espacio y tiempo”. (Diario de campo, 18/10/2004, p.18).

Retroalimentación en subgrupos

“En un equipo de trabajo, me acerco y reviso cómo va la tarea que se presentará frente al grupo:

M Quisiera que me dijeran qué aspectos positivos y cuáles negativos encontraron en el desarrollo de esta idea.

A Está bien, maestra, tiene todos los elementos, a mí me parece muy completo

M Sí, en parte tienes razón, pero quién me podría decir ¿en dónde podemos ver reflejada la secuencia lógica? ¿Cuáles son las causas y cuáles los efectos? ¿Se ve bien determinadas en la información que van a presentar al grupo? ¿A esta misma información cómo le podríamos dar mejor lógica?

M ¿No creen que hace falta que se den otros elementos informativos que sigan la causa y el efecto? Deben preguntarse, ¿es esta secuencia lógica de acomodo de ideas la mejor utilizada para este tema? ¿Podría ser otra que encaje mejor?

Lo que quisiera es hacerlos caer en cuenta que dependiendo de acomodo de las ideas se llegará al objetivo específico. Quizá valdría la pena intentar con otro tipo de lógica.

Lo positivo de esta tarea que están realizando fue que lograron desarrollar las ideas de simples a compuestas, aunque la secuencia lógica no hubiera estado bien seguida”. (Diario de campo, Vide No. 2, 4/10/2004, p.17).

“La maestra se acerca a otro grupo y revisa la instrucción y da indicaciones.

Otro equipo solicita la presencia de la maestra y requiere nuevamente aclaración en cuanto a las instrucciones”. (Diario de campo, observación externa, 30/09/2004, p.4).

Ambiente y seguimiento interno

El clima que se manifiesta en el aula es importante, ya que se está convencido que el aprendizaje de los estudiantes se llega a dar en un ambiente propicio para que desarrolle sus habilidades.

Marzano (1997, p.19), menciona que el aprendizaje ocurre en un mar de actitudes y percepciones, en un lugar seguro y ordenado con un tono afectivo relativamente agradable. De ahí el énfasis en tres aspectos que se relacionan con el control dentro del aula: disciplina, tiempo y actividades.

Con respecto al control de disciplina, Joan Bonals considera que dadas las condiciones del trabajo en las aulas el mismo docente es quien debe abrir la actividad y poner los límites razonables al ruido, éste debe impulsar a los grupos cooperativos a desarrollar el tema, diseñando medidas de intervención.

Como docente se marcaron las pautas para que los estudiantes estuvieran atentos a las actividades, sobre todo las que se hicieron de manera grupal, se trató de que tomaran conciencia de la importancia de las presentaciones grupales, fue el momento en el que se pidió atención y escucha activa hacia los compañeros.

“Hojas de rotafolio pegadas en el pizarrón.

Pasa el equipo de Daniela. Héctor parado enfrente con los brazos cruzados y Malena distraída.

Daniela toma la palabra parada frente a la cartulina

Nadie está poniendo atención a lo que Daniela dice.

M Tres minutos para iniciar la exposición, desearía que todos pusieran atención a sus compañeros, están listos para exponer, ya suspendan lo que están haciendo ¿Allá atrás ya terminaron?

A Se escucha algarabía, más ruido, ya empiezan a pegar sus cartulinas.

Wendy rápidamente, se sienta y toma su lugar”. (Diario de campo, Video No. 1, 23/09/2004, p.23).

“Si no les decía que estaba por finalizar el trabajo en equipos, por ellos mismos no lo hubiera hecho. Nadie estaba tomando el tiempo, solo yo. Ponerlos en aviso que los minutos se agotaban y había que acelerar el paso”. (Diario personal, 23/09/2004, p.17)

Evitar perder el tiempo en todas las actividades fue parte del control que se ejerció por parte del docente en clase. Para Eggen (1999, p. 56) “el control del tiempo y las rutinas bien establecidas permiten al maestro dedicar más energía para enseñar, en lugar de usarla de manera física y mental para mantener el orden”. Medir minutos fue una tarea que se hizo constante y persistente durante la intervención, con esta medida se cubrieron los tiempos que se establecieron desde la planeación.

“**M** Ustedes qué están haciendo Daniela, José Antonio y Paola?

A Daniela, todavía no encontramos la idea, en eso andamos. Estamos un poco desconcentrados.

M Bien recuerden que el tiempo corre, deben ponerse a trabajar. (Diario de campo 27/09/2004, p.19)

“Volteé al reloj y vi que ya casi habían pasado los 15 minutos,

Me paré enfrente del grupo y dije:

Por favor coordinadores revisen el tiempo, ya es hora de entregar el trabajo.

Daniela sobresaltada

A No maestra, nosotros no hemos terminado.

M Lo siento, tienen que entregar en un minuto más. ¿Entregar?

M Sí, ahora no vamos a exponer, solo a entregar

Empecé a recoger las hojas resultado de trabajo en equipo.

M Por favor pongan el nombre de los integrantes, deseo saber cómo trabajaron.

A Hay, nosotros no terminamos, espérame

Repartí las hojas de retroalimentación individual a cada uno de los alumnos.

M Por favor respondan seriamente a cada una de las preguntas. Lo quiero bien detallado” (Diario de campo, Video No. 1, 27/09/2004, p.21).

Joan Bonals (2000, p.39), considera que las actividades en un grupo cooperativo se deben de adquirir en una dinámica de trabajo ágil. Para conseguirla, en ocasiones, se necesita un cierto tiempo, no es infrecuente que detrás de la escasa capacidad de hacer avanzar una tarea se oculten desacuerdos sobre la participación, la toma decisiones, o la metodología, o que no se sepa realizar la tarea, o que le falte interés.

Un elemento muy importante para ayudar a que los grupos cooperativos se organizaran, identificaran acciones y avanzaran en su trabajo de una manera ágil, fue el rol del docente en ese control de las actividades en el aula.

“Alma, Greiza y Héctor muy concentrados pasando la información a la lámina.

M Tres minutos más e iniciamos las exposiciones.

A Se escuchan voces dando opiniones, sin ser muy clara” (Diario de campo, Video, No. 1, 30/09/2004, p.19).

“Porque ya tenía demasiada prisa, quedaba poco tiempo y deseaba en realidad escuchar las exposiciones de todos los grupos” (Diario personal 30/09/2004, p.31).

“El desorden era total, no se querían encontrar unos con otros. Tuve que ser enfática para que logaran la organización de los equipos e inicié la repartición del material.

M Casi gritando, por favor se juntan las mismas frutas y se sientan. Distribúyanse por todo el salón, hay muchos lugares. ¡Ya guarden silencio, siéntense e inicien el trabajo, esto no es broma! Además las hojas de trabajo individual quiero que las respondan con ideas sustanciosas. La última clase lo hicieron al vapor. Necesito saber y que sepan qué aprendieron. No es un pasatiempo” (Diario de campo 30/09/2004, p.6).

Desde el rol del docente se considera que el establecimiento de límites en el aula es parte de la formación del estudiante, y al propugnar por ello dará como consecuencia que éste se dirija de manera madura y responsable en otras situaciones que la vida cotidiana le exija. Las dosis de lineamientos que se marquen durante los años que el alumno cursa la universidad, le darán oportunidad de foguarse y prepararse para los momentos que demanden aplomo en decisiones, y madurez para afrontar las consecuencias de las mismas.

A la hora que se presentó determinada situación se aprovechó para establecer los límites, y confrontar a los estudiantes ante su responsabilidad.

“Una alumna se acerca a mí,

A Oye pero yo no vine ese día.

M Bueno pues ni modo, así pasa cuando uno no viene a los discursos, cuesta un poco más la falta.

A Bueno pero puedo hacer un discurso y grabarlo y traer mi crítica.

M No, el ejercicio era en la clase, con tus compañeros y conmigo, no decir las cosas para ti sola.

A Entonces voy a perder calificación.

M Así es, en esta vida cuando haces algo o lo dejas de hacer tomas responsabilidad por las dos partes. Ahora faltaste, ponte pendiente de no hacerlo para una próxima vez, sobre todo cuando haya discursos. (Diario de campo, 27/09/2004, p.23).

Responsabiliza la tarea

Éste es un valor que atañe directamente a la dinámica de los grupos cooperativos, responsabilizarlos de su tarea, ayudarlos a desarrollar actitudes y percepciones adecuadas los llevó de mejor manera al aprendizaje. Al asumir los alumnos distintos roles se estableció entre ellos la interdependencia y se logró en un momento evitar comportamientos negativos.

“Me acerco a la mesa de Alma, Wendy y Nallely.

M ¿Ustedes qué están haciendo? Ya nombraron coordinadora?

A Sí, maestra soy yo, bueno ¿ya tomaste cuánto tiempo tienen para trabajar? Si.

M ¿Cuál es el tema que eligieron?

A Buena nutrición para los ancianos.

M ¿Ya hicieron la lluvia de ideas?

A En eso estamos.

M Muy bien adelante”. (Diario de campo, Video No. 2, 27/09/2004, p.19)

Cuida del clima del trabajo en grupo y catalizador de conflictos

Parte del buen clima de trabajo en el aula es el monitoreo cuidadoso. El maestro pudo canalizar los conflictos, disminuir angustias, catalizar los desacuerdos en el grupo para lograr incluso que éstos fueran parte del aprendizaje. Marzano (1997, p. 24), menciona que “la seguridad personal es siempre una preocupación central en cualquier alumno, el docente debe estar al pendiente de situaciones amenazantes”, como discusiones, utilización de vocabulario altisonante. Éste, junto con los estudiantes debe estar al pendiente del orden y comodidad personales para que se dé el aprendizaje en los grupos en colaboración.

“**A** Valentín con voz fuerte, moviéndose mucho, se sube a una silla toma la hoja de rotafolio y conforme la explica la va mostrando al público.

El método negativo es un público cerrado, por así decirlo, que está en contra, que los tienen a la fuerza, así como nos llaman a nosotros a una conferencia en el Arrupe. De hecho el público no está ahí, y tienes que decirles con cierta medida puntos positivos y negativos, te los sientas, te los pones y entonces los pones a tu favor.

M Muchas gracias por utilizar un vocabulario decente” (Diario de campo, Video No. 3, 7/10/2004, p.13).

“Explicué una y otra vez, al inicio un poco acelerada, me molestaba la actitud negativa de cerrazón ante un nuevo planteamiento de dar orden a una idea, la respuesta era de no entiendo de una de las estudiantes: soy una mensa, pero no me queda claro. La otra no ayudaba, confundía con lo que llegaba a captar; el otro ignoraba la situación y volteaba para otro lado. La lucha duró algunos

minutos de manera intermitente, iba a otros equipos, regresaba a éste, y la situación no se mejoraba, al contrario estaban más desintegrados y confundidos. Trataba de dar ejemplos claves, pero la situación seguía igual. Les pregunté si habían hecho la lectura previa a la clase, y respondieron que no, les hice saber el origen de su angustia, si no tienen antecedentes, ¿cómo quieren resolver todo en unos minutos? En fin opté por enfriar la situación, dejarles a ellos la responsabilidad de organización, y me dirigí a otros equipos.

En otro de los grupos, igualmente una integrante estaba desesperada porque no entendía los conceptos entre comparación y contraste. Me detuve, puse ejemplos y se captó la idea. Otra de las integrantes de este grupo tenía más claridad en lo que iban a desarrollar y eso ayudó. Los demás equipos, tomaron su dinámica empezaron a producir, se autonombraron los (líderes) coordinadores y los momentos e ideas fluyeron sin máximo problema” (Diario personal, 30/09/2004, p.30).

“Iván sentado frente a Paola y Malena, pero ausente, solo escucha volteando hacia otro lado.

Estoy dando explicación a ese equipo, Paola es la que se dirige siempre a mí

M Tienen que encontrar un tema y trabajarlo con la técnica o secuencia lógica que se adapte a éste” (Diario de campo, 30/09/2004, p.9).

“Estaban demasiado angustiados, tres personalidades muy distintas que no encontraron su punto de unión, traté de ser la catalizadora entre ellos. Solo ser catalizadora de problemas en este equipo de trabajo: los alumnos, la mayoría no saben trabajar en equipo, la mayor parte de las veces es uno el que impone su idea y acción y los demás acatan; no siempre las personas van a congeniar con otras, es preciso superar caracteres y saberse acoplar a distintas maneras de ser. Como docente saber encontrar los puntos de unión entre estas personas, tener el tacto para el manejo de los conflictos y canalizarlos a actitudes positivas y de productividad.” (Diario personal, (30/09/2004, p.30).

En algunas ocasiones en la interacción en los grupos se dieron conflictos: ya sea porque las instrucciones para realizar la tarea habían sido poco claras, o porque entre los mismos alumnos no existía el consenso para la resolución del problema, o bien porque los caracteres de los integrantes del equipo no congeniaban. El papel del docente en esos momentos fue ser catalizadora de conflictos: hacerles ver los puntos positivos o errores de lo que trabajaban, responder preguntas, disminuir angustias, tranquilizar ánimos, orientar tareas, buscar ejemplos claros para detonar la construcción de su aprendizaje. Sin embargo, cabe mencionar que los conflictos que se suscitaron en algunos momentos de la intervención fueron obstáculos para lograr fluidez en las tareas y metas, pero pese a ello la estrategia utilizada fue muy valiosa y rescatable.

Además el buen clima de trabajo en el aula propició a que se diera el diálogo y la cooperación en los grupos cooperativos y esto dio como resultado la construcción de aprendizajes. Se observó libertad de diálogo entre los integrantes de los equipos, ya sea en los grupos organizados al azar o por afinidad. Conforme se dieron las interacciones los alumnos se sentían en confianza para expresar sus ideas, no importaba que la presencia del docente la sintieran cercana o lejana. En

realidad el tipo de temas que trataban no los reprimía o avergonzaba, bromeaban libremente, discutían posibilidades, tomaban consenso de ideas y finalmente identificaban un tema o idea afín al grupo, con el que quedaban satisfechos todos: actitudes que demostraron autonomía en sus tareas.

Manejo de angustia por el trabajo

El docente tiene un papel relevante para favorecer actitudes a ayudarse, para enriquecer el abanico de procedimientos que emplean los alumnos y alumnas, y para dar a entender que la ayuda es algo importante. (Bonals, 2000, p. 38).

“Me concentro solo en explicarle a Paola, sin poner atención en los otros dos integrantes del equipo.

Malena se desespera por mi falta de atención, hace la seña de tiempo con sus manos. Finalmente la atiando, me dirijo a ella:

M Recuerden que deben hacer primero el análisis del público, determinar los objetivos, delimitar el tema, y después trabajar la secuencia lógica de acomodo de ideas.

A O sea si trabajamos una idea, por ejemplo el malecón...

M Si eliges ese tema, está bien, pero lo que quiero es que trabajen procesos, que no pierdan los pasos del proceso” (Diario de campo, Video No. 1, 30/09/2004, p.10).

“Tuve que tranquilizarme y tranquilizarlos, no deseaba que el grupo se desesperara, esta alumna estaba demasiado angustiada, por eso me concentré en explicarle solo a ella. Malena estaba confundida, Paola frustrada y cerrada, e Iván desconectado. Debía atender tres personalidades distintas, no deseaban trabajar juntos, no conectaban sus ideas, estaban negados. Traté de responder preguntas, dar ejemplos, les hice volver a leer instrucciones, en una palabra lo que pretendía era neutralizar los problemas entre ellos” (Diario personal, 30/09/2004, p.30).

6.3 Tercera Fase: Acciones posteriores a las sesiones de intervención

Asesoramiento individual

Cuando los estudiantes tuvieron dudas o inquietudes de los contenidos vistos en clase acudieron con el docente para pedir asesoría; generalmente esto se hizo para clarificar las partes del procedimiento que no habían quedado claras durante la actividad conjunta. No fueron muchos los estudiantes que llegaron a pedir ayuda, solo aquéllos que deseaban optimizar su tarea y tener mayor comprensión de lo que se trabajó en clase.

“Este día me sentí satisfecha, ya que Daniela, José Antonio y Miguel acudieron a mi oficina para preguntar si era posible trabajar el tema del autismo como tema informativo, deseaban aclarar las ideas principales que habían investigado” (Diario personal, 7/10/2004, p. 20).

Cambio de planes

Al revisar las respuestas, orales y escritas del formato de retroalimentación correspondiente a la primera sesión de intervención, y no haber visto los resultados del todo satisfactorios en los alumnos, se decidió llevar a cabo un cambio en dos aspectos en la planeación de las subsiguientes sesiones: forma de organizar los equipos cooperativos y tipo de preguntas para el formato. Sucedió lo que Díaz Barriga y Hernández (2003) llaman grupos de aprendizaje tradicional, “en éstos se pide a los alumnos que trabajen juntos y ellos están dispuestos a hacerlo, e intercambian o se reparten la información, pero la disposición real por compartir y ayudar al otro a aprender es mínima... Sucede que unos cuantos son los que trabajan académicamente y otros sólo cubren funciones secundarias de apoyo” (p. 109).

“Tomo asiento sobre una mesa cercana a los alumnos.

M Lo que quisiera que hiciéramos antes de entrar en materia de este día es hacer unas aclaraciones acerca de la retroalimentación que hicieron con respecto al trabajo realizado en grupos cooperativos del jueves pasado.

Vi a través de las imágenes del video y también escuché que muchos de ustedes estaban a disgusto con los equipos que les tocó trabajar y no expresaron nada, a todas las preguntas que yo hice, respondieron positivamente, que estuvieron a gusto, que todo fue como miel en hojuelas. La verdad quería probar cómo trabajan unos con otros. Estoy consciente que en ocasiones no deseamos trabajar con ciertas personas, pero considero que es muy importante saberlo hacer, organizarnos....En fin, quisiera que me ayudaran a que los grupos funcionen, que sean conscientes que tenemos solo unos minutos para trabajar en clase y que debemos aprovechar el tiempo. ¿Queda la idea de mi intención de decirles esto?” (Diario de campo, Video No. 2, 27/09/2004, pp.1-2).

“Organizo al grupo para dividirlo en equipos de trabajo

M Ahora quisiera que se reunieran en equipos de tres personas, tres de tres y uno de dos. Se van a reunir de acuerdo a su gusto.

A Está bien maestra, me quedo aquí, dijeron muchas voces”.

(Diario de campo 27/09/2004, p.17).

A partir de los formatos de retroalimentación se cayó en cuenta de la manera en la que interactuaron los grupos. No todos en las seis sesiones de intervención fueron planeados de la misma forma, dependiendo del objetivo de la clase se proyectaron los cambios importantes que resultaron muy positivos para percatarse del clima en los equipos, y de la adquisición de los contenidos.

CIERRE: Evaluación del trabajo grupal: ¿Todos los integrantes de los equipos contribuyen? ¿Hay miembros dominantes? ¿Participan todos por igual? ¿Es la integración grupal positiva y de apoyo? ¿Estoy satisfecha con los resultados del trabajo de los equipos, ¿por qué?	CIERRE Evaluación del trabajo grupal: ¿Cómo sintieron el trabajo en equipo? ¿Participan todos por igual? ¿Cómo sienten la integración de los equipos? ¿Estoy satisfecha con los resultados del trabajo de los equipos, ¿por qué?
Evaluación del trabajo individual: El profesor repartirá a cada estudiante un cuestionario: ¿Qué diferencias y semejanzas encuentras en los tres tipos de discursos? Haz tres columnas para explicarlo ¿Cómo calificas tu participación en el equipo de trabajo? Muy buena buena regular mala. ¿En qué fundamentas esa respuesta?	Evaluación del trabajo individual: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué hiciste para generar la idea de un discurso? • ¿Cómo te sentiste al hacerlo, por qué? • ¿Participaron todos tus compañeros? • ¿Surgieron problemas, cómo cuáles? • ¿Cómo los resolvieron?

(Planeación de sesión 7/10/2004,p.3)

(Planeación de sesión 27/09/2004, p.3)

6.4 El punto de vista de los alumnos

El docente se abocó a la tarea de conocer la percepción de los estudiantes respecto al trabajo que realizaron durante seis sesiones consecutivas en equipos cooperativos. Lo que los alumnos percibieron se agrupa en tres formas: componentes básicos de los grupos cooperativos, ventajas que perciben en este tipo de estrategia, y los problemas con los que se enfrentaron al llevar a cabo sus tareas colaborativas.

Componentes básicos de los grupos cooperativos, primer acercamiento (78 f)

Al hacer un primer acercamiento se identificó que percibieron el trabajo en pequeños grupos como una manera de desarrollar más la creatividad para planear la tarea, característica que a veces no se da cuando el alumno resuelve la tarea individualmente. También se sintieron en una situación de cooperación y afinidad, hubo aportaciones y participación por parte de la mayoría, lo que permitió agilidad en el desarrollo de las actividades. Además sintieron que se reafirmaron como equipo, unos se ayudaron a otros para llegar al cumplimiento de las metas.

A partir de esta situación fue posible identificar como componente esencial en los equipos, lo que Díaz Barriga y Hernández (2003, pp.111-112), denominan interdependencia positiva: “Ésta sucede cuando los estudiantes perciben un vínculo con sus compañeros de grupo, de forma tal

que no pueden lograr el éxito sin ellos, y deben coordinar sus esfuerzos con los de de sus compañeros para lograr la tarea”.

“M ¿Cómo te sentiste en el grupo al generar la idea de un discurso?

A Bien, creo que hubo mucha afinidad al momento de plantear las ideas, tuvimos mucho orden y coordinación al pensarlas y escribirlas” (Retroalimentación de estudiante. Tema: Análisis del público, alumno No. 1 p.2).

“M ¿Qué aprendiste de la actividad en grupo?

A Se puede facilitar el trabajo individual. Todos expusimos nuestras ideas, trabajar en equipo de quita dudas y te complementa.(Retroalimentación de estudiante. Tema: Análisis del público, alumno No. 2 p.1).

A Que la aportación de cada persona es diferente y valiosa. La unión de distintas opiniones y sugerencias nos llevan a un mejor resultado...el enriquecimiento de otras opiniones es importante. (Retroalimentación de estudiante, Tema: Análisis del público, alumno No. 4 p.1).

A Aprendí que en la vida hay que aprender a convivir con los demás personas ya que nunca en la vida el trabajo lo vas a hacer solo. (Retroalimentación de estudiante. Tema: Desarrollo de la idea de un discurso, alumno No. 5, p.6).

Otro elemento básico importante para lograr las metas grupales es la interacción cara a cara de los integrantes de los pequeños grupos: “existe un conjunto de actividades cognitivas y dinámicas interpersonales, que sólo ocurren cuando los estudiantes interactúan entre sí en relación con los materiales y actividades” (2003, p. 112).

Durante la intervención los alumnos pudieron resolver dudas individuales, unos a otros se preguntaban y respondían para aclarar la información que el docente había dado en las instrucciones habladas o escritas. También pudieron incrementar aporte de ideas, a uno de los integrantes se le ocurría algo y el otro lo escribía. Pudieron en ocasiones hacer reflexión de algunos conceptos, los comentaron, los discutieron y se enriquecieron ante las opiniones de los demás. Trabajar en equipo facilitó la tarea a los compañeros, ya que ésta fue distribuida y organizada para establecer la participación de todos; reconocieron al experto guía en el equipo y su iniciativa para llevar a cabo la tarea encomendada y un aspecto relevante, generalmente no reconocido por los alumnos, mencionaron que hubo personas distraídas durante la realización de la actividad.

“Todos los grupos están trabajando.

Daniela, Miguel y Wendy más integrados.

“Wendy y Daniela ineteractuando, mientras (Miguel integrante del mismo equipo, totalmente distraído, absorto en otra situación).

Wendy comenta a Daniela: aquí hay un ejemplo en el texto que puede servirnos

Daniela: sí, pero te digo tipo explicar que el ejercicio es bueno sobre todo en los adolescentes, usar algo diferente

Wendy comenta a Daniela:

Wendy: aquí hay un ejemplo en el texto en el que usa la comparación y contraste...

Daniela: sí, pero nosotros necesitamos otra técnica, ya sé la de tópico. (Diario de campo, Video No. 1, 30/09/2004, p.9 y Producto de equipo cooperativo, 30/09/2004).

Perla y Nayelly muy integradas comentado ejemplos del texto

Nayelly la escucha y la atiende.

Perla: tenemos que encontrar algo que vaya de acuerdo o al contrario, mira el ejemplo

Nallely: . está bien, entonces trabajemos la secuencia lógica de causa-efecto, crear conciencia de los efectos que causa la migración (Diario de campo, 30/09/2004, p.9).

Daniela: Lee: cómo atraer la atención de un público: ¿pregunta al equipo de enfrente: ¿Cuál es el de ustedes, qué técnica están desarrollando? Intercambian opiniones uno y otro equipo.

Nayelly: Explica a los compañeros del otro equipo. Creo que es la de causa-efecto

Daniela: Entonces la nuestra puede ser de tópico..

Nayelly, dice, si quieren hacer los dos, pero solo tienen que hacer uno.

A Daniela dice, o sea, nuestro discurso va a ser de la contaminación...” (Diario de campo, Video No. 1, 30/09/2004, p.11).

“Daniela, Miguel y Wendy intercambian ideas.

Miguel: Sí sobre el uso del condón

Wendy: Tú crees sobre el uso del condón?

Daniela: Sí por ejemplo podríamos poner como tópico la idea de, 1. evitar las enfermedades de transmisión sexual, 2. Es mentira que el condón quita sensibilidad y 3. En los jóvenes existe un alto índice de enfermedades venéreas contraídas por no usar condón. (Diario de campo, Video No. 1, 30/09/2004, p.13 y Producto de grupo cooperativo, hojas de rotafolio, 30/09/2004).

La responsabilidad y valoración personal de los integrantes es otro aspecto importante en los grupos cooperativos: “es necesario que se ponderen los logros personales y grupales y sobre todo responsabilizar a cada uno de los miembros en los resultados finales de la tarea encomendada”, (Díaz Barriga y Hernández, 2003, p. 113).

Los estudiantes opinaron que la experiencia de trabajo en equipo les facilitó la tarea individual. Este elemento muy vinculado con la interdependencia positiva, los alumnos lograron más y mejores resultados, en equipo hubo afinidad. Existió la confianza y la empatía entre los compañeros lo que hizo que se estableciera la participación continua de todos en el grupo, se lograron valorar unos a otros, se escucharon y por ende esta situación llevó a que se desarrollara la capacidad para generar ideas de manera ágil, se atrevieron a opinar y al final de la tarea lograr buenos resultados.

“M ¿Te sientes satisfecho con tu trabajo en equipo?, ¿Por qué?

A Sí, si me siento satisfecho porque aporté muchas ideas que se pusieron en el trabajo. Obtuve aspectos positivos de los demás”, (Retroalimentación de estudiante, tema: Segunda parte del desarrollo de una idea, alumno, No. 2, p.4).

“M ¿Qué hiciste para generar la idea de un discurso?

A Ayudé a delimitar una idea de otro compañero. En general fue pensar entre los tres, lo que uno iniciaba lo terminaba el otro. (Retroalimentación de estudiante, tema: Segunda parte del desarrollo de una idea, alumno, No. 4, p.2).

“M ¿En qué medida te ayudó el trabajo en equipo? ¿De qué forma?

A Algunas veces me ayudó por las personas que conformaban el mismo. En particular este grupo en el que trabajé es el primero que veo bien organizado: sentí que avanzamos y no sentí presión. Aprendí una buena forma de organización: lluvia de ideas, (Retroalimentación de estudiante. Tema: Análisis del público, alumno No. 8, p.1-7).

Otro de los componentes básicos que establece la colaboración es el que Díaz Barriga y Hernández llaman habilidades interpersonales y de manejo en grupos pequeños. Éste consiste en una serie de factores que hacen que los integrantes se motiven para interactuar y lograr la tarea conjunta. En dichas habilidades “están implicados valores y actitudes como disposición al diálogo, tolerancia, empatía, honestidad, sentido de equidad y justicia en las relaciones con los demás” (2003, p.113).

Respecto a esta habilidad se pudo encontrar en la opinión de los estudiantes, que durante el trabajo en conjunto se dieron momentos de reconocimiento de aspectos positivos de los compañeros, así como también apoyo a las diferentes opiniones. La convivencia con el equipo ayudó a que se sintieran cómodos para realizar la tarea, imperó la armonía y empatía, pese a que reconocieron diferentes personalidades y formas de comunicarse. Controlaron el temperamento para tener paciencia ante los demás, ampliaron su criterio y pudieron tener concordancia en las mismas a la hora de presentar los resultados finales.

“M ¿Qué aprendiste de la actividad en grupo?

A Que puede haber un mejor resultado, ya que hay más ideas, y todo se puede complementar mejor. Pero, también depende de qué personas haya, porque en el grupo pueden chocar las ideas y no tener éxito” (Retroalimentación de estudiante. Tema: análisis del público, alumno No. 13, p.1).

“M ¿En qué te ayudó el trabajo en equipo?

A Me ayudó a tomar la iniciativa para poder guiar o lograr algo cuando nadie quiere hacerlo, y también a ser más flexible” (Retroalimentación de estudiante. Tema: evaluación final del curso, alumno No. 14, p.7).

“M ¿Qué aprendiste de la actividad en grupo?

A Que se trabaja de una mejor manera y se obtienen mejores resultados cuando los integrantes del equipo están conectados, es decir, que hay mucha empatía entre cada uno de ellos. Porque además de que se hace más ameno el trabajo, las ideas surgen de manera similar” (Retroalimentación de estudiante, Tema: análisis del público, alumno, No. 14, p.1).

Actitud de reflexión crítica y conciencia respecto al proceso grupal es otro elemento básico a considerar: “los miembros del grupo necesitan reflexionar y discutir entre sí el hecho de si se están alcanzando las metas trazadas y manteniendo relaciones interpersonales y de trabajo efectivas y apropiadas” (Díaz Barriga y Hernández, 2003, p. 114).

Los alumnos dicen que en la tarea en equipos prevaleció el buen clima: se organizaron como desearon ya que el docente no influyó en este aspecto, tomaron su propio ritmo de trabajo, bromearon, se distribuyeron en el salón como les pareció, incluso trabajaron en el suelo o fuera del salón de clase. La mayoría de las ocasiones la participación fue continua, la actividad se desarrolló hasta que daba término o se marcaban los límites por el docente. Se pudieron escuchar unos a otros, y la escucha ante lo que no funcionaba imperó en momentos.

“M ¿En qué te ayudó el trabajo en equipo?

A Me ayudó en la medida que escuché ideas de otras personas, me sirvió para desarrollar mejor una idea y exponerla” (Retroalimentación de estudiante. Tema: Características de los discursos, alumno No. 13, p.6).

A Me favoreció la retroalimentación que hicieron los compañeros, ésta la considero correcta y muy necesaria. Hubo muy buen ambiente de clase, eso fue bueno porque aprendí a desarrollar ideas y clasificar temas. (Retroalimentación de estudiante. Tema: Evaluación final del curso, alumno, No. 3, p.7).

A Me ayudó a aprender a organizar las ideas de todos con orden y desecharon las que no funcionaban. Distribuí el trabajo de tal forma que todos participaran” (Retroalimentación de estudiante. Tema: Análisis del público, alumno, No. 2, p.1).

Ventajas que los alumnos perciben del trabajo cooperativo (161 f)

Algunas de las ventajas que los estudiantes perciben se relacionan con los procesos cognitivos, motivacionales y afectivos-relacionales. Desde estos tres aspectos se hizo la primera aproximación que los alumnos involucrados opinan acerca de dicha estrategia.

Un de las metas de la intervención consistió en los procesos cognitivos de los estudiantes; se pretendía que durante la colaboración entre iguales ésta se regulara a partir del lenguaje, y se

manejaran controversias y la solución de problemas. Los alumnos conocieran procedimientos e identificaran apoyos verbales y visuales, elementos para el desarrollo óptimo de los objetivos del curso de Comunicación oral. Un ejemplo de ello se identifica en la retroalimentación de los estudiantes con respecto a los beneficios que les dejó el trabajo en equipo:

“**M** En un párrafo de 10 líneas, menciona los pasos para generar la idea de un discurso y las técnicas que conoces para desarrollarlas, también la ventaja que representa conocerlas.

A Aprendí nuevas técnicas como organización por tópico, comparación y contraste y reafirmé otras como causa y efecto y proceso. Creo que la actividad en grupo me sirvió para saber organizar mis ideas de forma congruente, también aprendí como facilitarme la elaboración de un discurso al seguir la secuencia que utilizamos en clase: +análisis del público + selección del tópico + delimitación de éste + los objetivos generales y específicos +organización de ideas.

Considero que estos ejercicios nos sirven para desarrollar bien nuestro discurso y cumplir con nuestro propósito” (Retroalimentación de estudiante. Tema: Desarrollo de la idea de un discurso, alumno No. 2, p.3)

Procesos motivacionales

Éstos no se pueden dejar a un lado si se desea ver en algún momento la efectividad y ventajas que llegan a brindar. Algunos de los aspectos que se pueden contemplar en este tipo de procesos son las atribuciones de éxito académico y las metas académicas.

Se mencionó que trabajar en pequeños grupos representó ventajas, los procesos motivacionales que se generaron llevaron a que los alumnos a desear involucrarse en el trabajo, a expresar lo que pensaron para considerarlo, proponer cómo se desarrolla un tema, y disponibilidad para distribuir la tarea.

“**M** ¿Cómo te sentiste al realizar el trabajo en grupo?

A Bien, creo que hubo mucha afinidad al momento de plantear las ideas, tuvimos orden” (Retroalimentación de estudiante No. 2, 23/09/2004, p.2).

A Bien, hice propuestas sobre cómo desarrollar el tema. Ayudé a digerirlo, a explotarlo puesto que lo propuso otra compañera” (Retroalimentación de estudiantes No. 4, 19/09/2004, p.1).

A “Todos trabajamos, dimos ideas, buena comunicación, y lo mejor: buen trabajo final” (Retroalimentación de estudiante No. 9, 23/09/2004, p.1).

A Participé dando ideas y escribiendo el rotafolio. El ambiente con mi equipo fue de buenas ideas y participación” (Retroalimentación de estudiante. Tema: Análisis del público, alumno, No. 12, p.1).

Procesos afectivo-relacionales

Este tipo de procesos son los que se refieren a la pertenencia que el integrante del equipo tiene con el grupo, se desarrolla la autoestima positiva y se responsabiliza el sentido de la actividad (Díaz Barriga y Hernández, 2003, p. 111).

Las relaciones afectivas fueron condiciones muy necesarias para que se llevaran a cabo los otros tipos de procesos. Durante la intervención se tuvo buena comunicación y eso ayudó a que se desarrollara la tolerancia y la paciencia ante los conflictos. Se supo reconocer en momentos que es mejor trabajar en equipo pese a que existieron personas que se distrajeron, pero aportaron ideas, otras tuvieron falta de interés y solo perdieron el tiempo. Fueron creativos y llegaron a concordar en ideas. Un ejemplo de la manera de sentir de los estudiantes es el siguiente

M ¿Qué aprendiste de la actividad en grupo?

A “A sacar aspectos positivos de los demás, porque aunque no soy el más listo, aporté ideas y traté de hacer lo mejor que pude”. (Retroalimentación de estudiante, tema: Desarrollo de la idea de un discurso, alumno, No. 2, p.3).

M ¿Te sientes satisfecho con tu trabajo?

A “Sí, creo que pude aportar ideas interesantes, además de poder ayudar a mis compañeros a realizar un buen trabajo”. (Retroalimentación de estudiante. Tema: Segunda parte del desarrollo de la idea de un discurso, alumno No. 2, p.4).

A “Se necesita mucha paciencia para comprender el mismo concepto en equipo. Después de conflictos, al final desarrollamos el tema” (Retroalimentación de estudiante. Tema: Segunda parte del desarrollo de la idea de un discurso, alumno No. 3, p.3).

A “Que hay personas que pueden aportar mucho y ayudar a que fluya la actividad. Pero también una persona que causa distracciones, y a la vez hace algunas aportaciones” (Retroalimentación estudiante. Tema: Segunda parte del desarrollo de la idea de un discurso, alumno No. 4, p.3).

6.5 Problemas en los grupos cooperativos (35 f)

En la experiencia las dificultades que se percibieron fueron las siguientes:

En algunos equipos el rendimiento fue bajo por los desacuerdos entre sus miembros, por la poca organización, pérdidas de tiempo, o simplemente desinterés. Habrá que recordar que culturalmente procedemos de una tradición donde se valoraba en mayor medida el aprendizaje individual, por ello algunos teóricos como Bonals consideran que aparecen resistencias para cambiar, para dejar lo conocido en lo nuevo o diferente. Ejemplo de situación conflictiva entre los alumnos es el siguiente:

M Asistí de nuevo al grupo de los Ivanes. Estaban muy distraídos, cada quién en lo suyo. Daniela escribía lo que Iván sugería.

M ¿Podríamos decir que ya avanzaron un poco?

A Greiza dice, no maestra, no nos ponemos de acuerdo.

A Ivan Ale. Ahí la llevamos.

M Por favor organicense, solo escriban el bosquejo de oración completa, no nos va a dar tiempo para más. Realmente veía que el tiempo avanzaba y los equipos estaban muy atrasados y distraídos, solo dos habían tenido un avance. Vi el reloj e hice la siguiente petición.

M Por favor suspenda ya, necesitamos terminar en este momento. Solo quisiera que expusieran unos cuantos equipos. No todos.

(Diario de Campo, 4/10/2004 p.16).

Desde la perspectiva de algunos (9 f), la problemática que encontraron al trabajar fue la diversidad en los mismos ya que la heterogeneidad y la diferencia entre los integrantes produjo poca confianza. Lejos de encontrar oportunidades para que el desarrollo de valores, habilidades, etc, se centraron en cuestiones de amistad, de cercanía o de empatía. La diferencia en lugar de visualizarla como “complementariedad”, la señalan como fuerza restrictiva.

Definitivamente fue necesario haber tomado en cuenta, antes de dar inicio al trabajo en grupos cooperativos, que se dedicara un tiempo considerable para la sensibilización de los estudiantes a este tipo de estrategia. Se podría decir que sí se hizo, pero de manera muy breve y sin darle mucha importancia a ese momento, lo cual provocó que los alumnos no estuvieran lo suficientemente informados, preparados y motivados para el trabajo en equipo. De ahí vino el desinterés en la participación activa en los grupos; existió falta de claridad en las ventajas que representaba trabajar de manera conjunta en una situación de interacción cooperativa en la que se buscaba metas grupales. Dos ejemplos de conflictos causados por la falta de sensibilización a la colaboración es el siguiente:

“De la actividad en el equipo aprendí que no nos conocemos realmente; ya que mi equipo estaba formado por gente con la cual no había trabajado antes. Es un poco más complicado ya que no hay la misma confianza” (Retroalimentación estudiante, tema: Análisis del público, alumno No. 9, p.3).

“Se necesita mucha paciencia para comprender el mismo concepto en equipo” (Retroalimentación estudiante. Tema: Generación de la idea de un discurso, alumno No. 2, p.2).

“No estoy satisfecho con mi trabajo, ya que no me gustó el tema que elegimos, ni la forma como trabajamos; sin embargo, esta vez quise ceder y casi no tomé partido en el equipo”. (Retroalimentación estudiante. Tema: Segunda parte de desarrollo de la idea de un discurso, alumno No. 9, p.4).

La falta de motivación y conocimiento de contenidos fue una de las desventajas que representó el trabajo en equipo. Fueron pocos los casos (2 f), alumnos poco integrados por distintas causas ajenas al curso (enfermedad física y problemas personales). Algunas interacciones no provocaron las reacciones positivas que se esperaba, se dieron momentos en los que hubo evasión en la tarea; los estudiantes se dispersaron y dialogaron de asuntos externos a la clase; en ocasiones incluso fue necesario hacerse presente para reorientar sus conductas y lograr dar término a la actividad en los tiempos requeridos.

Esta carencia de motivación en la tarea fue notoria, sobre todo al revisar la calidad de algunos de los productos que se producían en los grupos cooperativos: se observó que hubo falta de profundidad y creatividad en la construcción de ejemplos al trabajar contenidos. También una constante que se encontró es que existieron supuestos falsos del profesor, al esperar que los estudiantes hicieran revisión de las tareas que se exigieron previas a las clases.

“La verdad no me gustó trabajar en equipo, no me gustó de hecho. Hice que tirara la flojera un buen rato, y solo participé un poco” (Retroalimentación final escrita de alumno, No. 10, p.7).

Por otro lado hubo ciertas manifestaciones claras de actitudes negativas por parte de los estudiantes: no participaron en la actividad en grupo, se relegaron o simplemente se negaron a realizar la tarea. También fue una constante encontrar en los registros las actitudes egocéntricas por parte del coordinador de algunos equipos, éste simplemente distribuía tareas, daba órdenes y exigía.

Asimismo se identificó que hizo falta, pese a que los estudiantes mostraron hartazgo y cansancio ante la tarea cooperativa y las tareas específicas para la intervención, que el profesor llegara a reforzar la aplicación de algunos procedimientos, ya que al evaluar los productos hizo falta que se lograran algunos desempeños. Sí se logró el producto final, pero hizo falta dar seguimiento de manera más puntual, y seguir paso por paso el proceso que tanto se insistió trabajar para lograr optimización en sus mensajes.

También fue necesario que se mencionaran los parámetros de evaluación de las actividades grupales e individuales de los integrantes del grupo cooperativo; se dieran a conocer las reglas

para llevar a cabo la actividad; se proporcionara la retroalimentación escrita inmediata de las actitudes asumidas, y desempeños logrados durante la actividad cooperativa. La escasa dosis de información y de sensibilización de los estudiantes ante este tipo de trabajo, produjo falta de responsabilidad en la tarea encomendada. Para algunos estudiantes participar o no en el logro de metas comunes fue irrelevante, es decir no sintieron compromiso, solamente estaban ahí para cumplir con la asistencia obligatoria, no para construir aprendizaje en cooperación.

Otro problema que se presentó fue que se solía dar inicio a la dinámica y en algunas ocasiones no se había proporcionado información necesaria con respecto a la operación de dicha actividad, la importancia de ello y la evaluación de los resultados individuales y grupales.

CAPÍTULO VII

TRANSFORMACIÓN EN LA PRÁCTICA

Una de las inquietudes al iniciar la maestría en Educación y Procesos Cognoscitivos tenía que ver con el fortalecimiento del quehacer docente, que éste se viera nutrido, diferente, transformado con respecto a la tradición de veinte años de docencia. Después de cuatro semestres, se puede hablar de cambios y transformaciones de lo que se hace en el salón de clase.

Para dar cuenta en forma puntual de los cambios en la práctica docente, en especial del estilo de enseñanza, se hizo una revisión y análisis de las dos caracterizaciones. Es menester de este apartado mostrar los aspectos en que se prefiguró un cambio cualitativo

Planeación

Este factor fue fundamental para el docente por ser parte de su conducta habitual al elaborar los programas y contenidos de sus clases. La planeación aparece en ambas caracterizaciones como indicativo peculiar. Por ejemplo, en la primera, llegó a formar parte de la actividad cotidiana, el docente no concebía llegar al salón de clase sin antes haber hecho la planeación de los distintos momentos de la misma. Parte de esa planeación fueron los objetivos académicos, sin ellos hubiera sido difícil que las actividades en el salón de clase tuvieran sentido.

Esta característica además de permanecer en la intervención, llegó a convertirse en un factor sumamente cuidado, ya que el interés se centró en intencionar cambios en especial en los modos en que los alumnos adquirieran los objetos de aprendizaje. La planeación en el ciclo de la intervención se enriqueció significativamente al incluir y delimitar claramente fases y procesos del aprendizaje: inicio, el desarrollo y el cierre.

Para las sesiones se llevó a cabo la planificación de todo detalle lo que pudo favorecer el logro de los objetivos académicos y los de colaboración, estos últimos, como parte constitutiva de una de las metas de la intervención. [Consultar: primera caracterización (p.3), segunda caracterización (p.2)].

Un patrón que aparece en ambas caracterizaciones y que está en relación directa con el aspecto de la planeación, es el cuidado que el docente tuvo al mencionar y dejar de manera explícita las metas académicas de cada una de las sesiones de clases. Dio más énfasis y fue más consciente en la intervención, de la importancia acerca de que los alumnos conocieran desde el inicio de cada clase hacia dónde se deseaba llegar. Al tener claridad del rumbo, los estudiantes, cambiaron su actitud para lograr la meta. Esta actividad se convirtió en un hábito para el docente por las ventajas que representó durante las sesiones de la intervención.

Organización

Este aspecto es parte significativa y distintiva de las actividades educativas que el docente generalmente promovió para desarrollar sus tareas. Es evidente que en ambas caracterizaciones la organización aparece como un constitutivo del quehacer docente. En la primera, se describen momentos claves con alta dosis de organización para lograr los objetivos propuestos, aunque vale la pena resaltar que este asunto no se considera de manera consciente como un factor trascendente en el aprendizaje de los alumnos. En la segunda caracterización, la organización se tornó en parte clave para llevar a cabo la implementación de las metas propuestas en el proyecto de intervención, sin ella hubiera sido difícil haber tenido los logros obtenidos.

El logro más significativo en este aspecto se asocia con la conciencia y la reflexión, ya que en la etapa de intervención se tenía plena claridad del papel que juega la organización para orientar la tarea de los alumnos.

Utilización de recursos

Haber utilizado recursos de apoyo (papelones, marcadores, láminas de acetatos, videos), resultó de gran ayuda en la consecución de las metas de aprendizaje. Antes de la intervención se hacía uso de estos instrumentos, aunque no había plena conciencia de su utilidad e influencia en el aprendizaje de los estudiantes. En la implementación del proyecto de intervención, los recursos se convirtieron en parte inherente de las estrategias usadas en la organización de los grupos cooperativos. Las instrucciones escritas, reforzadoras de instrucciones orales fueron de gran apoyo para lograr agilizar la organización e implementación del trabajo en equipos.

La autonomía de los alumnos en función a las tareas y actividades se logró a partir del uso de instrucciones escritas, ello favorecía la interdependencia de integrantes de los subgrupos y permitía un mejor monitoreo del desempeño de cada grupo de trabajo.

Otra estrategia utilizada como parte de la organización fueron los formatos para evaluar y retroalimentar las actividades conjuntas, sin estos recursos la parte de la evaluación de los equipos de trabajo hubiera quedado a la deriva, y el docente no hubiera podido contar con elementos y juicios de valor en torno a la valía de los grupos cooperativos. [Consultar: primera caracterización (p.9), segunda caracterización (p. 4)].

Control del tiempo

Este es otro factor importante que prevaleció en ambas caracterizaciones. En la primera, el control se ejerció para favorecer al activismo, teniendo como interés el cumplimiento cabal de actividades conforme a los objetivos de clase, y no de acuerdo al ritmo de los estudiantes; en la segunda esta medición del tiempo se orientó a dos fines: autorregular las acciones del docente, en cuanto al monitoreo del ritmo de trabajo de los alumnos había que ofrecer oportunidades para que las actividades se llevaran a cabo de manera completa de acuerdo al objetivo y características de los alumnos; el otro, para que las actividades conjuntas se dieran en el tiempo planeado, y lograr de la misma manera autorregulación en los integrantes de los equipos con respecto a los momentos reglamentarios de la actividad, para llegar a la resolución de los problemas planteados por el docente. [Consultar: primera caracterización (p.5), segunda caracterización (p.19)].

Interacción en el aula

Interés, gusto, convencimiento por promover la interacción en el aula es una de las características del docente, que prevalecen tanto en la primera como en la segunda caracterización, ésta se daba como parte del monitoreo del aprendizaje. Antes de la intervención había una centración del maestro por proporcionar indicaciones, explicaciones o hacer cuestionamientos acerca de contenidos o aspectos importantes de la clase. La interacción se dio de manera natural sin intencionarla hacia fines determinados, incluso en momentos el docente no fue consciente que se estuviera llevando a cabo. El estilo de interacción que se reconoce en esta etapa de lo educativo se ubica en lo unidireccional maestro-alumno.

La interacción fue parte de la planeación de los objetivos de colaboración, se tuvo intenciones precisas para lograr que los estudiantes obtuvieran mejor rendimiento en las actividades en los grupos cooperativos. Por ejemplo, se hizo la mediación para lograr relación con el objeto de estudio; proporcionar instrucciones e indicaciones o explicaciones para desarrollar actividades en los grupos; ofrecer a los alumnos estructuras y ayudarlos a relacionar la información nueva con la que ya conocían; construir significados, dar pistas a partir de preguntas, para lograr distintos fines: relaciones entre teoría y práctica, construir conocimiento, revisión del estado de la cuestión, hacer diagnóstico de situaciones, etc. Todas estas actividades que a partir de la interacción intencionada ayudaron a que se logaran los objetivos planteados. [Consultar: primera caracterización (p. 4-7), segunda caracterización (p. 10)].

Otra de las facetas de la interacción que predominó sobre todo en la segunda caracterización, fue el apoyo y asesoramiento que el docente brindó a los estudiantes para hacer el trabajo en conjunto. Fue notorio el cambio que éste logró en la primera caracterización con respecto a la segunda. Durante las actividades en los grupos cooperativos el acompañamiento para dar asesoramiento fue más cercana, es decir se atendió a los alumnos para que se enfocaran primordialmente al desarrollo de las funciones cognitivas superiores a partir de la realización de procedimientos. En cambio en la primera caracterización el apoyo estaba orientado a apresurar a los estudiantes a terminar la tarea porque el tiempo se acababa y se debían cubrir cierto número de actividades sin haberlas en ocasiones enfocado a la construcción del conocimiento. [Consultar: primera caracterización (p.5), segunda caracterización (p. 13)].

Un aspecto muy importante en la interacción con los estudiantes fue la retroalimentación de las actividades durante la actividad conjunta y posterior a ella.

En la primera caracterización la retroalimentación se hizo únicamente de manera oral y se enfocó a los productos que los estudiantes lograron de manera individual, (discursos orales frente a los grupos). En la segunda caracterización se pudo apreciar un cambio notable: la retroalimentación se enfocó principalmente a los momentos en los que la actividad se realizó, y en los productos logrados a partir de la tarea conjunta, ésta se llevó a cabo de manera oral, después de las

exposiciones de cada equipo. También los estudiantes respondieron a preguntas concretas para hacer la reflexión de la calidad de actividad lograda. Tarea muy valiosa que proporcionó al docente información clave para decidir acerca de los cambios que se implementarían en las siguientes sesiones. Dato novedoso que no se percibe en la primera caracterización.

La reflexión que se logró en las sesiones de la etapa de intervención, en especial en la retroalimentación fue un factor que para el docente fue novedoso y valioso en sus intervenciones. Tuvo la oportunidad de constatar o reorientar acciones. [Consultar segunda caracterización (p. 17)].

Ambiente interno del aula

Un dato relevante en ambas caracterizaciones es el clima del aula que el docente logró en su salón de clase. Tanto en la primera como en la segunda se percibió al docente como una persona que disfruta lo que hace, goza con los estudiantes, bromea y tiende a la cercanía con ellos. Son muchos los momentos en el que se encontró proximidad con los alumnos. Sin embargo se identificaron diferencias del tipo de ambiente antes y durante la intervención.

En la primera caracterización el maestro concentró la atención de los alumnos en él. Preguntó, respondió, hizo bromas, explicó, dio indicaciones, los alumnos se sintieron en confianza. Fue él protagonista del aula. La interacción que prevalecía se centraba en esquema unidireccional maestro-alumno.

En cambio durante la intervención, la situación ambiental que imperó en el aula se estableció para que los trabajos en grupos cooperativos lograran resolver las tareas encomendadas, es decir los integrantes de los equipos fueran los actores principales del salón de clase, hubo límites marcados con objetivos precisos para lograr concentración, interacción, diálogo, ayuda entre los mismos compañeros de equipo y entre equipos y el maestro. Todo lo que conformó el contexto del aula, relaciones, ruido, intervenciones, fue para llegar a resultados positivos. En estos momentos el docente estuvo cercano a los estudiantes, atento a sus peticiones para darles seguimiento constante durante la tarea cooperativa. En pocas palabras, en ambas caracterizaciones prevaleció el buen clima del salón de clase, solo que en la segunda

caracterización se canalizaron todos los esfuerzos del docente a las tareas cooperativas y los alumnos fueran los actores principales. [Consultar: primera caracterización (p.14-15), segunda caracterización (p.21-22)].

Roles del docente y de los alumnos

Éste punto está muy relacionado con el anterior, ya que dependiendo del rol que juegue tanto el maestro como los alumnos en el aula, el ambiente de la misma y el desarrollo de aprendizajes llega a cambiar.

En la primera caracterización se observó una tendencia del maestro a dirigir y a controlar todas las acciones en el salón de clase. Ya se mencionó en líneas anteriores que el carácter protagónico de éste fue predominante al practicar ciertas conductas con sus estudiantes. Monopolizó la palabra y la atención, marcó tiempos y hasta en momentos se llegó a sentir responsable de la tarea de los alumnos. Ellos activos, sí, pero al ritmo del profesor, preguntaron y respondieron cuando él lo indicó y desarrollaron conocimiento de manera más limitada, debido al rol que el docente estableció en el aula.

En la fase de la intervención los cambios en los roles del maestro y estudiantes fueron notables. La planeación, organización de todas las actividades en el aula estuvieron orientadas para que el docente fungiera como coordinador de actividades de tareas cooperativas. Su papel se concentró en autocontrolarse, responsabilizar y acompañar a los alumnos a que realizaran la tarea, cuidó el clima de los grupos, incluso llegó a catalizar conflictos y a manejar las angustias entre los integrantes de los equipos. Los estudiantes por su parte, contaron con más herramientas para ser autónomos en la realización de las tareas y sintieron al maestro como acompañante en sus procesos de aprendizaje. Las condiciones estuvieron dadas para que tanto el rol del maestro como de los alumnos en las sesiones intencionadas sufrieran cambios notorios. [Consultar: primera caracterización (pp. 11-12), segunda caracterización (pp. 20-22)].

Retroalimentación por parte de los alumnos

Un factor muy peculiar, valioso y de mucha trascendencia para el docente fue haber experimentado y tenido la oportunidad de implementar una estrategia de aprendizaje, novedosa,

que arrojara datos importantes para conocer y dar seguimiento a la opinión de los alumnos respecto a las actividades que se realizaron en clase.

Si se revisan los registros de observación de la práctica antes de la intervención, se puede constatar que en ningún momento se manifestó por parte de los estudiantes su percepción y sentimiento ante las actividades que realizaron en clase. Fueron nulos los espacios que se dedicaron a este tipo de actividad.

En cambio en la intervención se pudieron observar algunos indicadores en los que los alumnos se expresaron; opinaron respecto a su estado anímico, de bienestar o disgusto ante ciertas tareas, o bien se dieron oportunidades para que manifestaran lo que aprendieron, los problemas que experimentaron en el trabajo en grupos cooperativos. [Consultar: segunda caracterización (pp. 25-32)]. En el (Anexo 9) se puede apreciar las ventajas que perciben los estudiantes ante el trabajo cooperativo, y los problemas que surgen en los grupos cooperativos en el (Anexo 10).

Conclusiones parciales:

Logros de la intervención

- Las acciones de planeación y organización en el aula estuvieron intencionadas, orientadas al logro de metas y objetivos precisos, eso propició a que se logaran objetivos académicos y de colaboración.
- El haber elegido el aprendizaje cooperativo como una estrategia diferente para lograr contrarrestar el papel protagónico del maestro; que los estudiantes tomaran ese lugar y construyeran conocimiento de diferente manera, resultó exitosa: el docente logró coordinar, orientar, mediar, facilitar las acciones en clase, y ser testigo del proceso por el que los estudiantes y él pasaron.
- Algunos de los patrones del docente, identificados en la primera caracterización como ser el que propició el buen clima del aula, ser exigente y al mismo tiempo flexible para que se cumplieran las tareas en clase, haber tenido apertura y gusto por lo que se hizo en el aula, se conservan en ambas caracterizaciones.
- Las interacciones intencionadas en el aula propiciaron para el logro de las metas de colaboración en el grupo.

- Haber logrado la mediación con los estudiantes. Poder seguir de manera cercana de su proceso de aprendizaje en las distintas actividades.
- Haber implementado e intencionado en el aula la estrategia de aprendizaje cooperativo ayudó a que el docente se autorregulara en muchas de sus acciones que durante la primera caracterización habían sido identificadas no propicias, para generar el desarrollo de funciones cognitivas en los alumnos.
- Haber logrado integrar a los estudiantes en la gran mayoría de las sesiones en las que se implementaron los grupos de aprendizaje cooperativo.
- Ver que los productos de las tareas que se encargaron en actividad conjunta cumplieron objetivos académicos. Los estudiantes desarrollaron habilidades escritas y orales a partir de las interacciones con sus compañeros.
- Comprobar que esta estrategia de aprendizaje tiene grandes ventajas con respecto a otras, vale la pena incluirla en los planes para una clase, se aprende al organizarla, se disfruta y los resultados animan para intentar de nuevo.
- Respecto a la metodología utilizada se logró el criterio de verdad de los descubrimientos hechos en esta investigación. Cumplió con los tres rasgos necesarios para la credibilidad de los textos: coherencia, por la credibilidad narrativa entre las afirmaciones y los hechos que se presentaron: el consenso por los intercambios de opiniones con otros investigadores, compañeros de clase y maestros, se siguió el proceso de triangulación. Esto permitió hacer contrastes, preguntas y críticas útiles que ayudaron a reorientar el proceso, y llegar a apoyar conclusiones válidas y utilidad instrumental, se logró al proporcionaron descripciones e interpretaciones que fueron más allá de la información de las notas de campo.

Dificultades de la intervención

- Haber considerado y planeado la estrategia del aprendizaje cooperativo para solventar patrones que incomodaron al docente en su primera caracterización, sin tener la conciencia plena del tiempo y proceso de sensibilización necesarios, ante el concepto de “cooperación”, y haber logrado con más efectividad los componentes básicos de los grupos cooperativos que Díaz Barriga propone: Interdependencia positiva, interacción

promocional cara a cara, responsabilidad y valoración personal, habilidades interpersonales y procesamiento de grupo.

- Debido a la falta de tiempo para lograr la sensibilización al trabajo en grupos cooperativos, los estudiantes mostraron hartazgo, después de tres sesiones consecutivas ante este tipo de estrategia. Para las sesiones restantes, tres de las planeadas, se tuvo que realizar campaña de convencimiento para que cooperaran y pudieran sacar las tareas adelante.
- Haber conocido con anterioridad a la toma de decisión de implementación de estrategia de aprendizaje cooperativo, la diversidad de problemáticas de los integrantes del grupo que fue observado. Especialmente sus conflictos personales, obstaculizaron la eficiencia, fluidez y motivación en las tareas cooperativas.
- Haber considerado para las sesiones de intervención dos partes de la clase: enseñanza directa y estrategia de grupos cooperativos. Para la primera parte se pudieron cubrir varias metas: mención del objetivo de la clase, repaso de contenidos para eficientar el trabajo en grupos, pero se disminuyó tiempo destinado para el resto de las actividades planeadas. Se reconoce que se llevaron a cabo las tareas grupales, se aplicó el formato de retroalimentación, pero hizo falta realizar el cierre de la clase de manera oral, pese a que había sido mencionado en las metas de intervención. Este factor también influyó negativamente en que la observación y registros de campo se hicieran más largos, y menos enfocada al asunto en cuestión.
- Haber tenido más tiempo y planeación cuidadosa para llevar a cabo la intervención en grupos cooperativos. La circunstancia “amenaza” de que la materia en la que se hizo la intervención desaparecería del plan de estudios de manera inmediata, obligó en cierta manera a acelerar el proceso y ejecución de la intervención.
- Haber estado más familiarizada con los aspectos teóricos que implica la estrategia de aprendizaje cooperativo. El mismo docente desconoció algunos de los factores que se tuvieron que tomar en cuenta para la efectividad y desarrollo de los grupos: como el conocimiento a conciencia de los componentes básicos de un grupo cooperativo; roles y responsabilidades del docente, y roles y responsabilidades de los alumnos.
- Desconocimiento de aspectos de la evaluación y autoevaluación individual, grupal y subgrupal. Este factor influyó de manera negativa en la actitud de algunos de los

estudiantes ante la cooperación e integración en los grupos, no se contempló desde la planeación del curso la manera de evaluar, el tipo de puntaje que se otorgaría a las actividades y productos en los grupos cooperativos.

- Conocimiento incipiente y descuido de aspectos de la evaluación y autoevaluación individual, grupal y subgrupal. Este factor influyó de manera negativa en la actitud de algunos de los estudiantes ante la cooperación e integración en los grupos, no se contempló desde la planeación del curso la manera de evaluar las actividades y productos en los grupos cooperativos, aunque hubiese sido mencionado en el proyecto de intervención, fue un aspecto que solo quedó en el papel.

En el Anexo número 11 se presenta un cuadro en el que se incluyen tres aspectos que concentran las características de la práctica de la docente: aquéllos que permanecen en el quehacer del maestro; los logros que se obtuvieron durante la intervención, y las dificultades que no permitieron alcanzar las metas propuestas en el proyecto de intervención.

Finalmente en este documento se presentan las conclusiones a las que llegó el docente, después de este camino recorrido en su práctica. Llegó a construir afirmaciones que fueron el producto de un ejercicio de reflexión profunda que lo llevaron a percibir, entender y asumir situaciones entre él y sus estudiantes.

VIII

CONCLUSIONES GENERALES

Participar en el proceso de recuperación de la práctica docente representa una experiencia que se asocia con la reflexión profunda de todas aquellas acciones docentes, cuyos significados prevalecen tácitamente en el hacer cotidiano en las aulas. La acción reflexiva constituye una posibilidad para desentrañar y comprender situaciones biográficas que a su vez contribuyen a la formación de estructuras de pensamiento asociadas con esquemas peculiares en cuanto al modo de percibir, entender y asumir un estilo de interacción con el alumnado, a propósito de lograr la construcción de conocimiento. La reflexión como instrumento de formación hizo posible la identificación de hábitos, formas, estilos de interacción, normas y reglas de convivencia.

La mirada crítica y reflexiva del espacio físico y simbólico del aula, fue la herramienta que facilitó descubrir los espejismos de bienestar, que impedían ver más allá de lo aparente y funcional. Recuperar, mirar, reflexionar, fueron acciones que permitieron romper con el acontecer en el aula más allá de la apariencia.

La recuperación de la práctica fue la oportunidad para reorientar y cambiar aspectos a través del proyecto de intervención en el que se proponen soluciones y medidas para corregir el rumbo.

A continuación se exponen las conclusiones derivadas del proceso de la investigación-acción mismas que de manera general responden a las inquietudes del docente-investigador.

1ª. La docencia está impregnada de características personales de quien la practica

Los hechos que se han vivido a través de los años plenos de experiencias en las aulas, primero como alumno y después como maestro: el tipo de educación familiar y escolar en distintas etapas; la imitación a modelos de profesores significativos son factores que indudablemente marcan al docente en su carácter, en sus experiencias, en los modos de mirar e interpretar el mundo que le rodea. En este sentido se afirma que el hacer docente tiene una base que se relaciona inexorablemente con sus vivencias biográficas.

Se cae en cuenta que no es precisamente un contexto específico el que define a un docente, sino también sus características personales y su historia que lo identifican, unas están influenciada por la otra. Se es de acuerdo a como se ha vivido en las aulas, a como se han desarrollado sus formas de aprender y relacionarse con su entorno social.

2ª. En la ruptura de las creencias del docente, la reflexión juega un papel muy importante.

Preciso destacar que los procesos de reflexión en y desde la acción, son el primer eslabón para lograr rupturas de las creencias, y trascender el sentido común que impera en la práctica. La ausencia de reflexión da cabida a la inercia, al hábito y la rutina, elementos que impiden transformar la práctica docente puesto que condenan a la rutinización.

La capacidad reflexiva que se adquiere a través del ejercicio continuo se obtiene gracias al marco explicativo que proporcionan los enfoques cualitativo y sociocrítico, para hacer un diagnóstico situacional. Éstas auxilian para llevar a cabo reflexión y cuestionamiento de los propios planteamientos.

La autorreflexión y diálogo interno, ayudan a tomar conciencia de los propios actos; la introspección y revisión en las actividades, es lo que Bollnow (2001) llama en el terreno de los hechos: revisión de “la propia actitud”; actitud que cuando se somete a la reflexión y el análisis se permite retomar de manera crítica lo observado, optar por una nueva reflexión y llegar a transformaciones constantes. Julián Marías (1993) menciona que es a partir de la misma reflexión, cuando se inicia “el proceso de darse cuenta que se tienen creencias subyacentes, inconscientes, en las que uno se mueve, que son el subsuelo de nuestra vida”.

3ª. La investigación de la práctica es una herramienta poderosa para el cambio en la forma y estilo de enseñar.

La vida en las aulas puede seguir día a día sin transformarse de no existir la investigación de la práctica docente. Es difícil pensar que se experimenten cambios y transformación en el estilo de enseñanza, si el maestro no se somete a los procesos que ésta exige.

El uso de las herramientas que la investigación de la práctica provee, permite identificar problemáticas difíciles de detectar por otros medios, dado su enorme poder y cualidades. Se vale de la reflexión profunda y de técnicas que permiten caer en cuenta de aspectos que aparentemente se manifiestan como valiosos, aspectos que una vez analizados y sometidos a la reflexión producen el cambio en el estilo docente.

La investigación de la práctica es una actividad que va más allá de los simples hechos y actividades para juzgarlos: permite saber acerca de algo que se requiere conocer en su esencia, penetrar en el mismo centro de la misma, y para hacerlo se necesita de un proceso especial: se investiga, revisa, observa, analiza y reflexiona acerca de los datos. Es a partir de la experiencia particular investigada y analizada que se llega al conocimiento de lo que se produce. “Hasta el momento en que el docente se hace docto en la materia puede llegar a tener el discernimiento para distinguir una actividad de otra, y de las posibilidades que podrían existir para cambiarlas”. Zubiri (1981), propone primeramente se sepa qué es y qué no es la cosa, no por consenso, sino penetrando en la esencia de las mismas, solo de esta manera se llegará a saber lo que es realmente educar”.

4ª. Articular los saberes contruidos en el trayecto del ejercicio en la docencia, con los problemas y dilemas reales del aula permite que se generen los cambios

El cambio en las estructuras mentales del maestro se da cuando éste logra relacionar los saberes que se han contruido en torno al quehacer docente, con la problemática que ha identificado en el aula. Su experiencia y estado consciente de intencionar las acciones se canalizan y aprovechan para solventar los dilemas en las diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje.

La transformación en la práctica docente se asocia con las condiciones de apertura que permiten entretejer acciones educativas, información teórica, cuestionamientos profundos, reflexión constante y sistemática; acciones que posibilitan obtener resultados diferentes en la forma en como se conduce en el aula, en la manera de concebir al alumno, de abordar el tipo de conocimiento y contenidos del curso. A medida que avanza en la adquisición de saberes el proceso se construye y el cambio sucede; cambio que se inicia con una trayectoria sin límite dado

que las condiciones, contextos y particularidades del docente son variables y determinantes para continuarlos.

5ª. La rutinización de la acción anquilosa al docente, nulifica la creatividad, la innovación y por ende la transformación de la práctica

Sentir comodidad y experimentar que las cosas están ya hechas, sin necesidad de invertir tiempo y dedicación para analizar las acciones educativas y reinventar distintas formas de enseñar, es un camino que lleva muy seguramente al anquilosamiento del docente.

La falta de oportunidades y de momentos de reflexión sistemática del maestro, inciden directamente en la ausencia de innovación en aspectos educativos importantes: actitudes personales, metodología, planeaciones, estrategias de aprendizaje, contenidos de cada materia, actividades para clase y evaluaciones. La inercia y agobio de todos los días que embarga al docente, hace que éste no se detenga a reflexionar y evaluar su actividad. Al no renovarse se genera la falta de creatividad para desarrollar tareas diferentes a las actividades ya probadas y practicadas por mucho tiempo, en las que se pongan a prueba otras maneras de conducirse.

6ª. La apertura, disposición y apuesta por el aprendizaje cooperativo lleva a resultados efectivos.

Erradicar los prejuicios que surgen a partir de lo que es el trabajo cooperativo es una condición indispensable para que el docente opte por este tipo de estrategia aprendizaje. El trabajo cooperativo no es solo encargar a los alumnos a que realicen tareas específicas en equipo, exige irremediablemente compromiso y entrega del docente para tener un cambio en la manera de dirigir las tareas del grupo: exige invertir tiempo para la planeación, cambio de actitudes y dominio de habilidades en manejo de grupos cooperativos, también tener apertura para crear condiciones necesarias y pugnar porque el aprendizaje se construya por los mismos alumnos de manera interdependiente, a favor de la calidad y agilidad del trabajo para lograr objetivos comunes.

En las tareas que exigen las actividades que se realizan en grupos cooperativos se requiere disposición, gusto y confianza por parte del docente. De no existir esta condición los resultados

del trabajo en conjunto se ven disminuidos. Es necesario permitir la cohesión en sus integrantes, dejar expresar la diversidad de personalidades de los alumnos, dar lugar a su palabra, dejar ser y dejar hacer para obtener fluidez en sus interacciones, respetar, mediar autocontrolarse y propugnar por condiciones óptimas para que éstos se sientan bien, incluidos y valorados.

El docente que apuesta por el aprendizaje cooperativo tiene oportunidad de disfrutar la autonomía de sus alumnos, de observar la dinámica interna que se gesta al darse la puesta en común de sus saberes, estrategias, aportaciones y la manera de incorporar su conocimiento. Al decidirse por el trabajo en conjunto apuesta por la creación de condiciones para mejorar las habilidades sociales de sus estudiantes, y por la gestación de los procesos que suceden en los grupos.

7ª. La planeación y organización seria del trabajo cooperativo garantiza el control en las mismas acciones y en acciones futuras.

Una de las tareas prioritarias del docente que opta por implementar el aprendizaje cooperativo, es la planeación y organización de sus grupos. Programar de manera cuidadosa los objetivos académicos y de colaboración para los momentos anteriores, durante y posteriores a las sesiones de clase, es definitivamente garantía para llegar a tener rendimiento y control en las tareas de los grupos.

La estrategia del aprendizaje cooperativo requiere de planeación, tiempo y dedicación cuidadosa, y para llevarse a cabo eficazmente es necesario contemplar aspectos indispensables que vayan de acuerdo a objetivos académicos y de colaboración: disponer de materiales específicos para el logro de las actividades; instrucciones escritas, materiales físicos y simbólicos; calcular organización y responsabilidad de cada uno de los integrantes, tiempos y movimientos de todos los momentos de la clase, estar alerta para monitorear los distintos grupos, y tener presente la evaluación.

En la práctica docente se percibe un movimiento de lo unidireccional a lo bi multidireccional; movimiento que se logra a partir de la organización social en el aula bajo el esquema de grupos cooperativos.

Toda esta actividad no se realiza de manera fortuita, es indispensable que se lleve a cabo seria y profesionalmente. Tan solo pensar en la organización de grupos cooperativos exige tener doble compromiso, ante el mismo docente y con el grupo con el que se está trabajando.

Planear y organizar permite disminuir márgenes de error en cuanto a la consecución de objetivos, hacer corrección de acciones durante su ejecución, predicciones para futuros momentos en los que se dé el trabajo en colaboración. Permite tener un plan que puede corregirse y adaptarse para ser implementado en ocasiones futuras, evaluar, analizar, reflexionar a partir de los resultados obtenidos.

IX

LISTA DE REFERENCIAS

Fuentes Documentales

Fuentes primarias:

Dirección General Académica, ITESO. (2004, junio). [Propuesta de orientaciones estrategias planes trienales 2004 – 2006], 5.

Dirección General Académica, ITESO. (2006). [Las propuestas para el currículo del ITESO. En: abierto, flexible, orientado al logro de competencias, estructurado por áreas, articulado en ejes temáticos y espacios para la intervención].

Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Vicerrectoría Académica, ITESM (2000, octubre). Campus Monterrey. *Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño*. 1-34. Disponible en : <http://www.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/colaborativo.html>

Referencias:

Ayuste, A., Flecha, R., et al. (2003). *Planteamientos de la Pedagogía Crítica*. Barcelona: Graó.

Bonals, Joan. (2000). La organización de los grupos. En: *El trabajo en pequeños grupos*; Cap. 1, Barcelona: Graó, 17-25.

Bollnow, O. (2001). *Introducción a la teoría del conocimiento*, Buenos Aires: Amorrortu.

Campechano Covarrubias, J., García Herrera, A., Minakata Arceo, A., Señudo de Greno. (1997). *En torno a la intervención a la práctica educativa*. Guadalajara: Secretaría de Educación, 54-63.

Cooper, JMWA. (1996, Winter). “Cooperative Learning and Collage Teaching Newsletter”. Domínguez Hills, CA, California State University, 6 (2).

Costa, A. y Kallick, B. (2000). *Educational Leadership. Association for supervision and currículo development*. 57 (7).

Chaffee, J. (1991) *Thinking critically*. La pregunta. Boston: Houghton mifflin company,

106-114.

Daniels, H. (2003). *Vigotsky y la Pedagogía*, México: Paidós.

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2003). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México: McGraww Hill.

Echeita, Sarrionandía, G. (1995). El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. En: *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo Veintiuno, 167-189.

Eggen, p. y Kauchak, D. (1999). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Eisner, Elliot.W. (1998). *El ojo ilustrado*: Cap. 2. ¿Qué hace cualitativo a un estudio? Barcelona: Paidós.

Elliot, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Fernández Berrocal P. y Melero Zabal M. A. (1995). El aprendizaje entre iguales: El estado de la cuestión en Estados Unidos. Cap. 2: *La interacción social en contextos educativos* Madrid: Siglo Veintiuno, 35-98.

Goetz, J, y Le Compte.M. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Gorsky, D.P, P.V. Kopnin et al.(1961). *Pensamiento y lenguaje*. México, D.F.: Tratados y manuales Grijalbo.

Hedegaard, M. (1993). La zona de desarrollo próximo como base para la enseñanza. En: *Vygotsky y la Edcuación*. Buenos Aires: AIQUE, 403-426.

Hubbard, R.S. y Millar, P. (2000). *El arte de la indagación en el aula*. Portsmouth N.H: Gedisa.

Johnson, D. W., et al, (1999). El concepto de aprendizaje cooperativo. En: *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

- Kemmis, S. (1992). *Cómo planificar la Investigación Acción*. Barcelona: Laertes.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación Acción; Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, Graó.
- Marías, Julián (1993). *Razón de la Filosofía*, Madrid: Alianza.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-Acción y currículum*. Madrid: Morata.
- Marzano, R. (1997). *Dimensiones del Aprendizaje*. Guadalajara: ITESO.
- Mejía, R. (2001). Desarrollo de la intersubjetividad y la colaboración: Cultura y Educación. *Revista de teoría, investigación y práctica*, 13 (4), 331-458.
- Mercer, N. (2001). *Desarrollo por medio del diálogo*. En: Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos. Barcelona: Paidós, 169-210.
- Molina, L. (1997). *Participar en contextos de aprendizaje y desarrollo*. Barcelona: Paidós.
- Nérici, Imídeo G. (1990). *Metodología de la Enseñanza*. Brasil: Capelusz.
- Perez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes: métodos*. Madrid: La Muralla.
- Rodríguez Gómez G., Gil Flores J., García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rigo Lemini, M. (2003, julio) “*La educación universitaria del siglo XXI, sitio de encuentro entre la especialización y la interdisciplina*. [Ponencia presentada en el “Quinto congreso de Orientación Educativa: Orientación Educativa para la Trans-formación” del SEMS de la U de G].
- Rogoff, B. (1993). El desarrollo cognitivo en el contexto sociocultural. En: *Aprendices del Pensamiento*. Barcelona: Paidós, 25-47.
- Rogoff, B. (1994). Observación de la actividad sociocultural en tres planos: Apropiación participatorio, Participación guiada, Aprendices (Documento borrador). En: *Sociocultural*

Studies of mind. Boston: Cambridge University Press,1-21.

Rojas, G. (1988). Descripción del paradigma sociocultural y sus aplicaciones e implicaciones educativas. En: *Paradigma en Psicología de la educación*. México: Paidós.

Ruiz Olabuénaga, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa* (3ª. Ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.

Shön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Tharp, R. y Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life*. Cambridge: Cambridge University press.

Wertsch J. (1993). *Voces de la mente: enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. España:Visor.

Zabala Vidiella, A. (1999). *La práctica educativa: Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

Zubiri, X. (1981). *Naturaleza, Historia, Dios*. Madrid: Editora Nacional.

LISTA DE DOMINIOS CULTURALES

- Disposición de materiales para clase
- Reglas del juego
- Cronometría
- Interacción profesor – alumno
- Apuntes en pizarrón
- Acción administrativa
- Preguntas diagnóstico
- Interacción profesor – alumnos
- Funciones maestro
- Reclamaciones
- Aclaraciones
- Justificaciones
- Indicaciones
- Preguntas de Inducción
- Tipos de participación
- Tipos de preguntas
- Acciones pedagógicas
- Interacción alumno – alumno
- Acciones alumnos
- Sugerencias
- Interacción alumno – profesor
- Acciones pedagógicas
- Explicaciones
- Funciones de alumno
- Preguntas de reafirmación
- Instrucciones
- Disculpas
- Preguntas de control
- Peticiones
- Interferencias
- Acciones de urbanidad
- Tipos de apoyos técnicos
- Preguntas de análisis
- Preguntas de recuperación
- Tipo de salón de clase
- Desplazamiento del profesor
- Postura del profesor
- Conductas disruptivas
- Tipos de respuesta
- Tipos de participación
- Tipos de interferencias
- Tipo de acompañamiento alumnos
- Acciones físicas
- Retroalimentaciones positivas
- Evaluación
- Reacciones emocionales
- Aportaciones
 - Reacciones físicas
 - Ejemplificación
- Corrección de conductas
- Agradecimientos
- Felicitaciones
- Concertaciones

TAXONOMÍA DE DOMINIOS CULTURALES

FUNCIÓN DEL MAESTRO

- I. ACCIONES PEDAGÓGICAS**
- II. ACCIONES DE MODELAJE Y MODELAJE DE CONDUCTAS**
- III. ACCIONES FÍSICAS**
- IV. ACCIONES ADMINISTRATIVAS**

I. ACCIONES PEDAGÓGICAS

- 1. Explicaciones
- 2. Instrucciones
- 3. Tipos de preguntas

1. Explicaciones

A. Aclaratorias

Dudas

Conceptos

Diferencias y semejanzas

Motivación y convencimiento

Persuasión e información

1.1 Tareas

En salón de clase

Escritas

Síntesis

Reflexión

Solo lectura

Orales

Para casa

Escritas

Grabaciones audio

Siguiente clase

Fecha indicada en cronograma de tareas

Turnos

Para decir el poema

Primera sesión o segunda sesión

Al azar

Dedazo

Para decir el discurso de improvisación

Por lista

Al azar

Para hacer la lectura oral

Espontáneo

Al azar

Para opinar en clase
Espontáneo
Sugerencia del profesor

B. Procedimientos

Tareas

Salón de clase

Lectura oral frente a grupo

Recitar poema

Descripción de objeto

Casa

Síntesis

Reflexión

Grabaciones audio

Formato estandarizado de discurso

C. Al inicio de clase

Objetivo de la clase

Tareas de clase

Duración de la clase

Localización de materiales

D. Para hacer inferencias

Ejercicios en clase

Tareas

Modelaje del maestro

Ejemplos de alumnos

E. Acerca de los materiales

Acetatos

Videos

Impresos manejados en clase

F. Con respecto a las respuestas

Del profesor

De los alumnos

G. Para regular

Información

Tipos de respuestas

Tipos de conductas

H. Para ejemplificar

Anécdotas

Comentarios

Analogías

I. Para reforzar

Aspectos

Conceptos

Materiales

Tareas

Actividades

2. Instrucciones

A. Realizar análisis

Lluvia de ideas

Definir conceptos

Identificar tema

Delimitar tema

Escuchar con atención

Instrucciones

Lectura de texto oral

Lectura frente a grupo

Fragmento de texto

Síntesis de información

Hablar despacio

Dar elementos de dinámicas

Órdenes

Instrucciones

Llenar espacios

Manejo de paralenguaje

Voz

Baja

Alta

Tono

Velocidad

Vista

Fija

Dispersa

Movimientos

Extremidades superiores

Extremidades inferiores

Lentos

Rápidos

Variados

Desplazamiento

Lento

Rápido

B. Hacer comparaciones

A partir de una proyección

Ejemplos

Aspectos positivos y negativos, manejo de paralenguaje, dramatizaciones

C. Hacer inferencias

Para realizar parámetros de evaluación

A partir de lo que se escucha

Lecturas

D. Hacer evaluación

Dinámicas

Ejercicios de escucha

Discursos

Lectura oral

Recitación de poemas

Descripción de objetos

E. Realizar actividades

Lectura oral

Despacio

Rápido

Velocidad adecuada

Escribir lo que se escucha

Dinámicas

Órdenes

Actividades distintas

Dentro del aula

Fuera de ella

Otro espacio

Cafetería

Jardines

Ejercicios de respiración

Resonancia de voz

Dicción

Oxigenación

Cronometría

Lectura oral

Descripción de objetos

Discursos de improvisación

Reflexiones individuales

Turnos de actividades

Dinámicas

Discursos

Lectura oral

Recitación de poema

F. Hacer aclaraciones para

Ejecución

Poema

Procedimiento

Duración

Evaluación

Descripción de objeto

Procedimiento

Duración

Evaluación

Lectura oral

Procedimiento

Tiempo de lectura

Parámetros de evaluación

Grabaciones de clase

Variables a contemplar

Conceptos

Actividades

Tareas

Producciones

G. Formación de equipos

Naturales
Por lista
Por lugar
Al azar

H. Cierre de la clase

Preguntas
 De síntesis
 De evaluación
Reflexión
Continuación de la actividad
 Para próxima sesión
 Para próximo capítulo
 Para próxima dinámica
Término de dinámica

3. Tipos de preguntas

A. Diagnóstico

Introducción
Reconocimiento
Repaso

B. Análisis

Postura
Opinión
Aclaración

C. Comparación

Reconocimiento
Postura
Inferencias

D. Retóricas

Pedir atención
Reflexión
Reafirmación

E. Evaluación

Criterio
Reconocimiento
Postura
Síntesis de conocimiento
Inferencia

• ACCIÓN DE MODELAJE Y MODELAJE DE CONDUCTAS

1. Recomendaciones
2. Firmeza
3. Flexibilidad
4. Amenaza
5. Agradecimiento

6. Estimulación o detonador de emociones
7. Seguimiento
8. Acciones administrativas
9. Prudencia
10. Apertura

1. Orientaciones y recomendaciones

Conductas verbales

- Dicción
- Subir voz
- Variar entonación
- Muletillas

Conductas corporales

Movimiento exagerado

- Brazos
- Piernas
- Tronco
- Gestos

Movimiento lento

- Brazos
- Piernas
- Tronco
- Gestos

Tics nerviosos

Desplazamiento

- Alejarse del público
- Acercamiento al público
- Estático
- Equilibrado

Conductas disruptivas

- Desorden
- Impulsos
- Actos irrespetuosos

Control de nervios

- Grupal
- Interpersonal

2. Firmeza

Al dar instrucciones

- Tareas
- Dinámicas
- Evaluaciones

Acciones administrativas

- Tomar lista
- Entrada al salón
- Salidas del salón de clase
- Introducción de alimentos al salón

Modelaje propio

- Clase
- Promesas
- Responsabilidad como profesor

3. Flexibilidad

- Al dar instrucciones
 - Tareas
 - Dinámicas
 - Evaluaciones
- Acciones administrativas
 - Tomar lista
 - Entrada al salón
 - Salidas del salón de clase
 - Introducción de alimentos al salón
- Modelaje propio
 - Clase
 - Promesas
 - Responsabilidad como profesor

4. Amenaza

- Falta de responsabilidad
 - Tareas
 - Actividades
 - Asistencia

5. Agradecimientos

- Apoyo a los estudiantes
 - Técnico
 - Videocasetera
 - Videocámara
 - Cables
 - Proyector acetatos
 - Moral
 - Acompañamiento
 - Empatía
 - Intelectual
 - Participación en clase
 - Participación en diversos eventos

6. Estimulación o detonador de inquietudes

- Participación
 - Activa
 - Sincera
 - Efectiva
 - Tareas
 - Dinámicas
 - Acciones especiales
- Ejecución
 - Tareas
 - Dinámicas
 - Acciones especiales
 - Presentaciones
 - Control de nervios
- Equilibrador
 - Situaciones
 - Emociones

Reacciones
Difíciles
Angustiosas
Negativas

7. Seguimiento

Tareas
Casa
Salón de clase
Acompañamiento actividades salón de clase
Presentaciones
Orales
Escritas
Trabajos en equipos
Cronometría
Actividades
Presentaciones

8. Acciones administrativas

Puntualidad
Tomar lista
Tareas
Recogerlas
Calificarlas
Retroalimentarlas
Lista de calificaciones

9. Prudencia

Instrucciones
Tareas
Actividades
Recomendaciones
Dejar puerta
Cerrada
Abierta
Cumplimiento de reglas del juego
Introducción de alimentos al salón de clase
Llamadas a celular
Tareas tardías
Impuntualidades
Interferencias
Conductas se los alumnos
Celulares

10. Apertura

Escucha
Evaluación, retroalimentación
Cambio de planes
Concertaciones

• ACCIONES FÍSICAS

1. Acomodo de mobiliario
2. Manejo de aparatos técnicos
3. Proporcionar materiales didácticos
4. Desplazamiento profesor
5. Disposición de materiales

1. Acomodo de mobiliario

Mesas

En forma de U

En fila

Mesa bancos

Por filas

En grupos circulares

Sillas

Separadas

Juntas

Mesa y silla del maestro

Al centro del salón

Parte lateral del salón

2. Manejo de aparatos técnicos

Proyector de acetatos

TV

Videocasetera

Grabadora audio

Cinta audio

Disco compacto

Cámara

Foto

Video

3. Proporcionar materiales didácticos

Copias lecturas

Página Web

Formatos de evaluación

Ejercicios para clase

4. Desplazamiento profesor

Al frente

Al centro

Parte de atrás del salón

De pie frente al pizarrón

Parado junto a la ventana

Parado junto a la puerta

5. Disposición de materiales

Acomodo de carpetas

Lista de asistencia

Lecturas

Láminas acetatos

Plumones
Cintas
Audio
Video
Carpeta de tareas

- **ACCIONES ADMINISTRATIVAS**

1. Tomar lista
2. Revisar lista definitiva
3. Inicio y término de clase
4. Recoger tareas

- 1. Tomar lista**

Oralmente
Viendo a los estudiantes
Sin ver a los estudiantes
En silencio
Viendo a los alumnos
Señalando y viendo a los alumnos
Forma mixta
Nombrar solo a algunos alumnos
No nombrarlos
Por número de tareas entregadas
Por actividades entregadas en clase
Ejercicios
Formatos de evaluación

- 2. Revisión de lista definitiva**

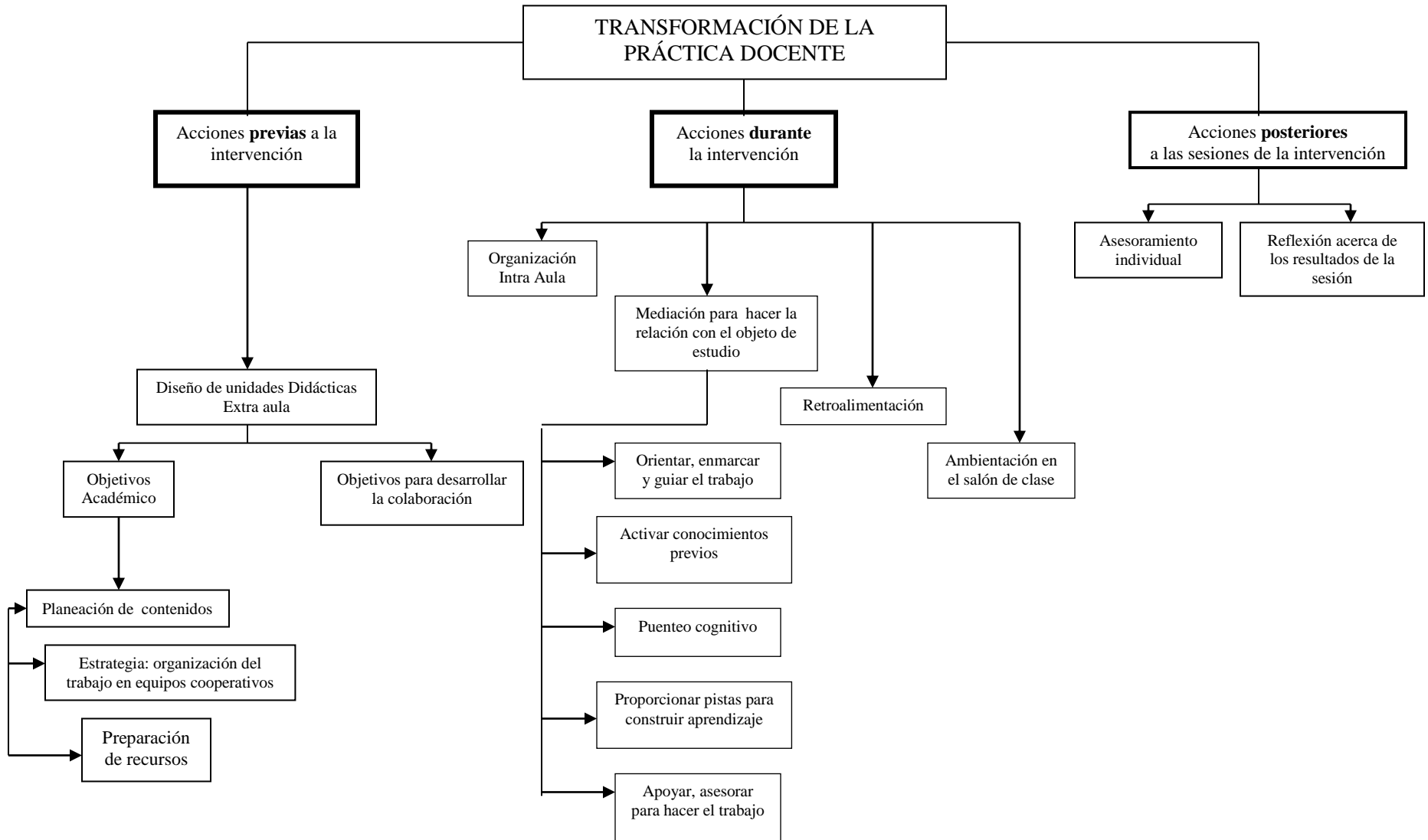
Alumnos inscritos
Que están en lista
No están en lista

- 3. Inicio y término de clase**

A tiempo
Tarde
Antes de tiempo

- 4. Recoger tareas**

Recogerlas
A tiempo
A destiempo
Revisarlas
A fondo
Superficialmente
Retroalimentación
Parcialmente
Superficialmente
Calificarlas
De manera justa
Injusta
Estricto
Sin dar importancia



PLAN DE TRABAJO

Fecha: 23/09/2004

Lugar: Edificio D-307

Grupo: Ciencias de la Comunicación

Observador: Ma. Eugenia Barberena

Propósitos	Contenidos Disciplinares	Contenidos formativos	Forma de trabajo	Estrategia	Recursos	Indicadores de evaluación	Guía de aprendizaje
General: Los estudiantes identificarán las características de un auditorio, las analizarán, y harán aplicación de las mismas, para desarrollar mensajes que se adapten a diferentes situaciones. Específico: Los estudiantes aplicarán las características de un público, desarrollarán las ideas principales de un tema, de acuerdo a las	Análisis de un público o auditorio.	-Capacidad de análisis y comprensión de situaciones, búsqueda de consensos. -Incremento de construcción personal y cooperación intergrupal -Promoción relaciones de cooperación entre alumnos.	-Enseñanza directa. -Grupos interactivos -Reflexiones grupales -Reflexiones individuales	-Aprendizaje cooperativo, modelo DCGA (División de clase en grupos de aprendizaje)	-Cámara de video -Papelones -Marcadores -Instrucciones escritas de las actividades para cada equipo -Hojas de retroalimentación -Cuaderno para evaluador interno	-Por participación -Integración de los contenidos a partir de las hojas de retroalimentación -Presentaciones de cada equipo.	-Mención del objetivo -Enseñanza directa, repaso de contenidos disciplinares -Organización de equipos de trabajo. -Distribución de tareas para cada equipo, instrucciones, materiales. -Exposición de los productos de los equipos (presentación grupal) -Cierre de la clase, evaluación del trabajo individual de manera oral y escrita.

características específicas del público que se asignará a cada equipo de trabajo.							
Los estudiantes analizarán aspectos previos al desarrollo de un tema para discurso.							
Los estudiantes organizarán e interiorizarán el conocimiento declarativo.							

